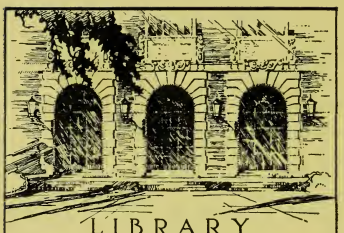


LIBRARY
OF THE
UNIVERSITY
OF ILLINOIS

Aron Library
1913

370
B43e
v.2

The person charging this material is responsible for its return to the library from which it was withdrawn on or before the **Latest Date** stamped below.

Theft, mutilation, and underlining of books are reasons for disciplinary action and may result in dismissal from the University.

To renew call Telephone Center, 333-8400

UNIVERSITY OF ILLINOIS LIBRARY AT URBANA-CHAMPAIGN

NOV 03 1987

MAY 24 1988

L161—O-1096

Erziehungs- und Unterrichtslehre.

Von

Dr. Friedrich Eduard Beneke,
Professor an der Universität zu Berlin.

Zweiter Band. Unterrichtslehre.

Berlin, Posen und Bromberg,
Druck und Verlag von Ernst Siegfried Mittler.
1836.

370
343e
v. 2

Vorrede.

Der Verfasser übergiebt hier, seinem Versprechen gemäß, dem Publikum den zweiten Band seiner Erziehungslehre, welcher, mit der Unterrichtslehre, das Ganze beschließt. Die Aufgabe desselben ist an sich einfacher, in eben der Art, wie die Aufgabe der Logik bei Weitem einfacher ist, als die der Moral. Auch hatte er sich hier weit mehrerer Vorarbeiten praktischer Pädagogen zu erfreuen, die sich freilich größtentheils um diese und jene einzelnen Punkte koncentrirten. Eben deshalb aber lagen auch weit mehr streitige Ansichten vor, über welche ein Urtheil zu fällen, oder die schon gefällten Urtheile zu revidiren waren. Indem der Verfasser dies auf der Grundlage einer tieferdringenden Psychologie in eigenthümlicher Weise auszuführen un-

305337

ternommen, hat er doch hiebei nach bestem Wissen die früheren Leistungen benutzt, und man wird schwerlich etwas Bedeutendes unberücksichtigt finden. Anfangs hatte er sich vorgesetzt, die Ansichten, gegen welche er sich zu erklären hatte, namentlich aufzuführen. Er überzeugte sich jedoch bald, daß eine Widerlegung, welche nur die Sache im Auge hat, weit sicherer sine ira et studio ausgeführt werden könne, wenn sie auch sich gegenüber nur die Sache sprechen lasse; und so findet man denn nur in wenigen Fällen Namen genannt: nur wo die aufgestellte Behauptung so individueller Art war, daß dies nicht wohl vermieden werden konnte, oder wo der Verfasser eine mit der seinigen einstimmige Ansicht bei einem Anderen so treffend ausgedruckt fand, daß er sich jedes Suchens nach einem zweckmäßigeren Ausdrucke enthalten zu müssen glaubte.

Der erste Band dieser Bearbeitung der Erziehungswissenschaft ist, besonders in der näheren Umgebung des Verfassers, mit vielem Interesse aufgenommen, und mehrfach sehr günstig beurtheilt worden; und der Verfasser ergreift freudig diese Gelegenheit, den würdigen Männern, die ihm in dieser Art zu gemeinsamem Wirken die Hand geboten haben, dafür öffentlich zu danken. Schon in der früheren Vorrede hat er bemerkt, daß es ihm nur darum zu thun sei, für die hochwichtige Sache, um die es sich hier handelt, tiefer anzuregen. Die Ausführung und Ausfüllung der mitgetheilten Umrisse muß er Anderen überlassen; und so freut es ihn denn innig, daß er, schon nach den bis-

herigen Erfahrungen, einer solchen vertrauensvoll entgegen sehn kann.

Auf der anderen Seite hat sein Buch freilich auch manchen Anstoß gegeben. Dies war natürlich, schon wegen der Eigenthümlichkeit der aufgestellten Grundansichten. Der Verfasser entschlägt sich jeder Rechtfertigung hiegegen. Er hat die Sache hingestellt; diese mag für sich sprechen; und er vertraut der Wahrheit, daß sie sich von selbst Bahn brechen werde; so wie er sich auch auf der anderen Seite keineswegs einbildet, daß seine eigene Lehre von allem Irrthume frei sei, vielmehr sich willig auch in dieser Beziehung zu dem allgemeinen menschlichen Looſe bekennt, und sich für jede begründete Nachweisung einer falschen oder einseitigen Auffassung dankbar verpflichtet fühlen wird.

Unter den ihm gemachten Vorwürfen ist jedoch einer so höchst sonderbar, daß er ihn nicht mit Stillschweigen übergehn kann: der Vorwurf des Materialismus, welcher von Einigen nicht nur gegen dieses Buch, sondern gegen die philosophische Ansicht des Verfassers im Allgemeinen ausgesprochen worden ist. Der Verfasser muß denselben höchst sonderbar nennen: denn er kennt in der That kein philosophisches System, welches so entschieden und so weit von allen materialistischen Erklärungen entfernt wäre, als das seinige; und er kann dreist die öffentliche Auffoderung hinstellen, ihm in dieser oder in irgend einer anderen seiner Schriften auch nur Eine Stelle zu zeigen, wo er das Geringste in dieser Art begründete oder ableitete.

Seine Philosophie stützt sich durch und durch auf die innere Erfahrung, auf die Erfahrung des Geistigen. Ueberall und mit dem größten Nachdruck spricht er den Satz aus, daß der Mensch nur dieses wahrhaft oder seinem inneren Wesen nach zu erkennen im Stande sei, von allem Materiellen nur eine vermittelte, unbestimmte, durch das von den Sinnen Hinzugegebene versetzte Erkenntniß habe; und daß also, metaphysisch streng genommen, die Materie als solche nur in unserem Vorstellen existire, außer diesem und an sich nur in gewissen Systemen von Kräften, die wir in Analogie mit den Kräften unserer Seele zu denken haben *). Wo er daher das Psychische mit dem Materiellen in Verhältniß zu stellen hat, z. B. in der Lehre von den Seelenkrankheiten, konstruirt er auch dieses nach psychischen Gesetzen, indem er durch diese Konstruktionsweise ein tieferes, voller begreifendes Verständniß dafür gewinnen zu können glaubt **). Eben so will er auch die Spuren, welche er bei seinen psychologischen Konstruktionen zum Grunde legt, lediglich rein geistig verstanden wissen. Sie bedeuten ihm nur Dasjenige, was zwischen der ersten Produktion einer psychischen Thätigkeit und ihrer Re-

*) Man vergleiche hierüber besonders meine Schrift: „Das Verhältniß von Seele und Leib" (Göttingen 1826), S. 76 ff., S. 108 ff., S. 141 ff., S. 226 ff. und S. 239 ff.

**) Man findet dieses wichtige Verhältniß erörtert in meinen „Beiträgen zur Seelenkrankheitskunde", S. 6 ff.; auch in der eben angeführten Schrift über „das Verhältniß von Seele und Leib", S. 144 ff. und 244 ff.

produktion zwischen inne liegt*); er kennt dafür kein „Wo", überhaupt keine materielle Grundlage irgend einer Art, aus den einfachen Gründen, weil ihm die Erfahrung nichts von einer solchen zeigt, und weil durch die Unterlegung derselben unter die Erfahrung nicht das Mindeste erklärt wird. Allerdings mag es für manche Leser schwer fallen, ein solches rein psychisches Inneres zu denken; ohne dieses Denken aber möchte überhaupt kein Schritt zu thun sein für eine tiefer erklärende Psychologie. Der Verfasser wenigstens glaubt an dieser Ueberzeugung festhalten zu müssen; er hat dieselbe fortwährend unverändert ausgesprochen; und deshalb ist ihm von Anderen, welche seine Ansichten freilich auch nur oberflächlich kennen, aber mit weit größerem Scheine des Rechtes, der Vorwurf gemacht worden, daß seine Philosophie einseitig spiritualistisch sei.

Woher nun also, trotz allem Diesem, der so oft gegen ihn wiederholte Vorwurf des Materialismus? — In der That ließe sich dieser kaum erklären, wenn nicht der Verfasser einer seiner frühesten Schriften den Titel „Grundlegung zur Physik der Sitten" gegeben hätte, und es also nach der Art, wie man jetzt in Deutschland mit der Auffassung philosophischer Ansichten verfährt, sehr wahrscheinlich wäre, daß jener Vorwurf rein aus diesem Titel nach Hörensagen entstanden und dann dreizehn Jahre lang (!) wiederholt

*) Man vergleiche hierüber und über das Folgende mein „Lehrbuch der Psychologie", S. 32 ff.

worden sei. Der Verfasser sieht sich daher veranlaßt, noch einmal die Erklärung zu wiederholen, daß auch in der bezeichneten Schrift vom Materiellen und dessen etwaigen Einfluß auf das Sittliche nicht mit Einem Worte die Rede sei; daß der Ausdruck „Physik" nur „Naturlehre" bedeute, und zwar „geistige Naturlehre", wie ja schon unzählige Andere vor dem Verfasser von einer „Naturlehre der Seele" gesprochen hatten; und daß er diesen Ausdruck gewissermaßen zufällig gewählt habe, im Gegensatze gegen Kant's „Metaphysik der Sitten", um dadurch zu bezeichnen, daß nach seiner Ansicht auch die höchste Aufklärung über das Sittliche im Anschließen an die innere Erfahrung, an die Thatsachen des Selbstbewußtseins gewonnen werden könne, ohne daß man nöthig habe, den schlüpfrigen Weg einer von aller Erfahrung abgewandten spekulativen Konstruktion zu betreten.

Diese Ueberzeugung nun hat der Verfasser jetzt noch eben so wie damals; und so scheut er sich denn auch keineswegs, den anderen ihm gemachten Vorwurf (wenn derselbe anders als solcher gelten kann), den Vorwurf des Empirismus entschieden und in seiner ganzen Ausdehnung auf sich zu nehmen, obgleich er auch in dieser Hinsicht Manches von sich abwehren muß, was man in Folge zufälliger Associationen oder übel zusammenhängender Konsequenzen bei diesem Ausdrucke zu denken pflegt.

Er bekennt sich zum Empirismus, indem er für alle philosophischen Wissenschaften, ihrem tiefsten Grunde

nach, keinen anderen Erkenntnißquell gelten lassen kann, als die innere Erfahrung: keine sogenannte Spekulation, keine dialektische Bewegung, keine Konstruktion oder Deduktion a priori aller Erfahrung, inwiefern diese irgendwie aus bloßen Begriffen die Existenz des in diesen Begriffen Gedachten, oder aus dem Allgemeinen, als solchem, das Besondere ableiten zu können glauben. Allerdings erkennt auch er für die Philosophie eine Konstruktion a priori der Erfahrung an, aber nur in der Art, wie der Astronom die Bewegung der Gestirne im Voraus konstruirt, oder der Erfinder das früher noch nie in dieser Art Zusammengesetzte: so daß die vor der Erfahrung vorhergehende Erkenntniß dennoch zuletzt immer wieder aus der Erfahrung stammt *).

Die philosophische Spekulation in der angegebenen Bedeutung des Wortes zu bekämpfen, im Gegensatz gegen alle in den weit verbreiteten Zeitvorurtheilen Befangenen, wird der Verfasser stets als die höchste Aufgabe seines Lebens ansehn. Rein auf Erfahrung gegründet, haben die Naturwissenschaften, welche früher ganz eben so wie die Philosophie nach allen Seiten hin in der Irre umherschweiften, seit drei Jahrhunderten Stätigkeit und, theoretisch und praktisch, die reichsten Früchte gewonnen; und der Philosophie wartet der gleiche herrliche Gewinn, sobald sie erst in voller Entschiedenheit und Strenge dem Götzendienste der soge-

*) Man vergleiche hierüber meine kleine Schrift „Die Philosophie im Verhältniß zur Erfahrung, zur Spekulation und zum Leben", besonders S. 34 ff. und S. 65 ff.

nannten Spekulation entsagt haben wird. Allerdings also soll die Philosophie ganz nach derselben Methode bearbeitet werden, wie die Naturwissenschaften: in genauer Auffassung und besonnener Durchbildung der Erfahrungen. Aber die Erfahrungen, um die es sich bei ihr handelt, sind von den dort vorliegenden verschiedene. Die Naturwissenschaften verarbeiten äußere, die philosophischen Wissenschaften innere Erfahrungen; jene haben es mit körperlichen, diese mit geistigen Elementen zu thun. An diesem Unterschiede festhaltend, scheut sich der Verfasser nicht, den Satz auszusprechen, daß die Philosophie bestimmt sei, eine (geistige) Physik und Chemie zu werden, und daß man, ehe dies nicht allgemein anerkannt sei, auf keine Sicherheit in irgend einem Gebiete der geistigen Praxis rechnen dürfe. Man hat an dieser Begründung auf das Wirkliche deshalb Anstoß genommen, weil dadurch das Ideale von der Philosophie ausgeschlossen werde. Aber sehn wir denn nicht auch die körperliche Natur in den mannigfachsten Beziehungen durch die menschliche Kunst idealisch umgestaltet? Diese Umgestaltung geschieht jedoch in engem Anschließen an die erkannten Naturgesetze, und darum wird sie mit Sicherheit und Gelingen ausgeführt; während sich die intellektuellen und moralischen Gestaltungen und Umgestaltungen leider nur zu oft noch auf bloße Einbildungen, auf gemachte Naturgesetze stützen, und in Folge hievon das unabwendbare Schicksal aller bloßen Einbildungen und alles im Gegensatz mit dem Wirklichen, Gemachten erfahren!

Wir fügen noch einige Erläuterungen hinzu. Von Manchen ist der Satz, die Philosophie müsse rein auf Erfahrung begründet werden, so gefaßt worden, als dürfe sie dann auch in keiner Art über die Erfahrungen hinausgehn, dürfe nur erzählen, was in diesen vorliege; und man hat deshalb wohl des Verfassers psychologische Arbeiten angeklagt, sie blieben den aufgestellten Grundsätzen in der Ausführung nicht treu, und er spekulire so gut wie die Anderen. Aber in dieser Art spekuliren ja auch die auf die äußeren Erfahrungen sich beziehenden Naturwissenschaften fortwährend: ist Newton's Theorie der Bewegungen des Weltsystemes, sind die Theorien des Lichtes, der Elektricität ꝛc. ebenfalls Spekulationen. Die Erfahrung ist ein unendlich Zusammengesetztes und Verwickeltes, und sie muß also erklärt werden; die Erfahrung giebt überdies durchgehends nichts als Bruchstücke, und sie muß also ergänzt werden *). Aber die Erklärungen und Ergänzungen müssen, wenn sie nicht Hirngespinnste sein sollen, genau der Erfahrung gemäß gebildet, und stets von Neuem mit derselben verglichen werden. Dadurch unterscheidet sich die wahre Wissenschaft von den Hirngespinnsten der Spekulation a priori. Allerdings sind die Spuren, die Ausgleichungen, die Verschmelzungen ꝛc., von welchen in des Verfassers Psychologie die Rede ist, nur Hypothesen, und er hat sie nie für etwas Anderes

*) M. vgl. die eben angeführte Schrift „Die Philosophie im Verhältniß zur Erfahrung ꝛc.", S. 44 ff.

ausgegeben; aber es sind Hypothesen, wie die Kraft der Schwere, die magnetische Kraft ꝛc.: Hypothesen, zu welchen ihn die genaue Vergleichung der Erfahrungen hingedrängt, und die er in unendlich häufiger Prüfung an den Erfahrungen bestätigt gefunden hat.

Hiemit hängt ein anderer wichtiger Punkt zusammen, durch den sich seine Empirie ganz von derjenigen unterscheidet, welche bisher in der Psychologie und den angewandten philosophischen Wissenschaften üblich gewesen ist. Die bisherige Psychologie gab wenig mehr als Worterklärungen, oder höchstens Begriffserklärungen. Der allerdings sehr reiche Schatz psychologischer Auffassungen, welchen die allgemein-gewöhnliche Sprache enthält, wurde gesondert oder im Einzelnen vorgezählt; aber über diesen logischen Erwerb kam man auch so gut wie gar nicht hinaus. Für die reelle Erklärung berief man sich allgemein auf die bekannten abstrakten Seelenvermögen: logische Fiktionen, welche in der Art, wie man sie bestimmt hatte, aller Realität ermangeln, und zwischen denen gleichwohl die ernsthaftesten, und eben wegen dieser Ernsthaftigkeit lächerlichsten Gränzstreitigkeiten geführt wurden. Man schätzte sich glücklich, und glaubte den Gipfel aller Wissenschaft erreicht zu haben, wenn es einem gelungen war, Alles, was die eng beschränkte Erfahrung darbot, ohne alle Rücksicht auf die quantitativen Verhältnisse, in die leeren Fächer dieser abstrakten Vermögen zusammenzupacken; und sie mußten

sich gefallen lassen, daß ihnen dicht hinter einander die widersprechendsten Prädikate zugleich beigelegt wurden *).

Aber das von Baco angezündete Licht hat endlich auch in diesem Gebiete das schwer lastende Dunkel des Scholasticismus vertrieben. An die Stelle jener subjektiven Fiktionen sind, für eine wahrhaft reelle Erklärung, die durch die Natur selbst, oder objektiv, angezeigten Seelenvermögen getreten, und hiemit zugleich die größte Bestimmtheit der Beziehung und eine sehr schätzbare Genauigkeit in der Berücksichtigung der quantitativen Verhältnisse möglich geworden. Mit dieser Reform beginnt für die Psychologie, und für alle sich an dieselbe anschließenden praktischen Wissenschaften, eine ganz neue Epoche; und es eröffnet sich ein weites Feld, auf welchem, bei der ungeheuren Masse von Vorarbeiten, welche in unzähligen, unmittelbar und frisch das Leben der Seele abspiegelnden Darstellungen vorliegen, schon in der nächsten Zukunft die herrlichsten Lorbeern zu erringen sind!

Bis jetzt freilich arbeitet der Verfasser auf diesem Felde noch so ziemlich allein; und so muß man es sich denn gefallen lassen, daß er sich so oft auf seine eigenen psychologischen Schriften beruft. Er wünschte nichts mehr, als sich auf die psychologischen Entwicke-

*) Man vergleiche hierüber Band I., S. VI und die dort angeführten Stellen.

lungen recht vieler Anderer berufen zu können; und er ist des festen Glaubens, daß er diesen Wunsch, früher oder später, glänzend werde in Erfüllung gehn sehn. Aber bei uns Deutschen macht sich alles Neue leider nur zu langsam Bahn, und so wird denn auch wohl diese neue psychologische Methode noch einige Zeit hindurch auf eine größere Anzahl rüstiger Arbeiter warten müssen. Der Einzige, der dem Verfasser, in der Verwerfung der fertigen abstrakten Vermögen, zur Seite geht, und der Zeit nach vorangegangen ist, ist Herbart, welcher auf metaphysischem Wege dieselben Resultate gewonnen hat, wie der Verfasser vermöge der Bearbeitung der Erfahrungen; und der Verfasser hat ihn daher auch, auf mannigfache Weise, voll der innigsten Hochachtung für seinen ausgezeichneten Scharf- und Tiefsinn, freudig als Genossen begrüßt. Berufen aber, in Hinsicht seiner psychologischen Konstruktionen, kann sich der Verfasser auch auf Herbart nicht, und namentlich nicht für die Pädagogik, obgleich auch in dieser bekanntlich von Herbart, schon früher und noch neuerdings wieder, viel Treffliches geleistet worden ist. Denn einmal vermag er sich in keiner Art mit Herbart's metaphysischen Hypothesen zu befreunden: mit dem Satze, daß die Seele ursprünglich ohne alle Vermögen sei, mit den Selbsterhaltungen und Störungen, mit der Behauptung, daß das Bewußtsein durch die bloßen Gegensätze zwischen den Vorstellungen zum Unbewußtsein werde, mit den — man mag zu ihrer Rechtfertigung sagen, was man will — doch immer in der Luft schwebenden Rechnun-

gen*). Und zweitens, auch abgesehn hievon, hält sich Herbart's Theorie, in Folge ihres überwiegend metaphysischen Ursprunges, zu sehr im Abstrakten; sie ist, ungeachtet jener, doch der eigentlichen Konstruktion zur Seite liegenden Rechnungen, nicht genau genug in Hinsicht der Auffassung und Zergliederung des der inneren Erfahrung Vorliegenden, und daher auch nicht so reicher und fruchtbarer Anwendungen fähig, wie dieselben besonders auch für die Pädagogik erfodert werden. Nur ein durchaus hingebendes, unbeschränktes Anschließen an die Natur kann uns in den Stand setzen, die Natur unseren Zwecken gehorsam zu machen.

Kaum hat wohl der Verfasser nöthig zu bemerken, daß er auch in diesem, noch mehr auf die speciellste Praxis sich beziehenden Theile der Erziehungslehre nur Anregungen und Umrisse habe geben wollen für die Ausführung und Ausfüllung durch praktische Pädagogen, und vor Allem durch die Lehrer unserer Gymnasien und Bürgerschulen; und er schließt daher auch hier mit dem Wunsche, daß ihm diese recht zahlreich die Hand bieten, und fürerst nur den Versuch machen mögen, was sich mit der hier vorliegenden neuen Konstruktionsweise ins Werk richten lasse. Auch hier, wie in den Naturwissenschaften, können erst dann, wenn

*) Der Verfasser bezieht sich in Hinsicht dieser Ausstellungen auf seine ausführlichen Beurtheilungen der Herbart'schen Werke, besonders in den (Wiener) Jahrbüchern der Litteratur, Band 18, S. 102—140; Band 27, S. 168—180; Band 28, S. 48—87, und Band 37, S. 75—140.

Hunderte und Tausende mit warmer Begeisterung und ununterbrochener Anstrengung zusammenarbeiten, die Entwickelungsverhältnisse bis ins Einzelnste hin klar und bestimmt festgestellt, und mit Sicherheit der Praxis untergelegt werden. Aber die Frucht hievon wird dann auch eine Umgestaltung der Praxis sein, nicht weniger ausgedehnt und durchgreifend, als diejenige, welche wir in Hinsicht der materiellen Welt besonders auch wieder in unseren Tagen haben eintreten sehn, und von Seiten des Gegenstandes ohne allen Vergleich bedeutungsvoller und heilbringender!

Berlin, im September 1835.

Inhaltsverzeichniß.

Zweiter Haupttheil.
Unterrichtslehre.

Einleitung.

			Seite
§.	89.	Das tiefste Grundverhältniß des Unterrichtes .	3
§.	90.	Umfang des Unterrichtes	6
§.	91.	Zwecke des Unterrichtes und Bestimmung des Werthes der Unterrichtsgegenstände nach denselben . .	18
§.	92.	Unterrichtsmittel	23
§.	93.	Begränzung des Jugendunterrichtes . . .	29
§.	94.	Eintheilung der Untersuchung	34

Erstes Kapitel.
Allgemeine Unterrichtslehre.

Erster Abschnitt.
Allgemeine Uebersicht der Unterrichtsgegenstände.

§.	95.	Grundverhältnisse für den allgemeinen Schematismus der Unterrichtsgegenstände	38
§.	96.	Uebersicht der Unterrichtsgegenstände . . .	50

Zweiter Abschnitt.
Allgemeine methodische Vorschriften.

§.	97.	Schwierigkeiten des Unterrichtsverfahrens und Orientirung über das zu ihrer Ueberwindung Erfoderliche	57
§.	98.	Begründung der inneren Anlagen in Angemessenheit zur weiteren Fortbildung	62

		Seite
§. 99.	Entgegenbringen der erfoderlichen Anlagen im Bewußtsein	68
§. 100.	Unmittelbare Einwirkung des Lehrers	80
§. 101.	Schlußbemerkungen	91

Zweites Kapitel.

Besondere Unterrichtslehre.

Erster Abschnitt.

Didaktische Würdigung der Unterrichtsgegenstände.

§. 102.	Einleitende Betrachtungen	95
§. 103.	Natürliches Entstehn der Sprache. Hervorbildung der Tonsprache vor den übrigen natürlich angelegten Sprachen	99
§. 104.	Geistige Förderung durch die Sprache	104
§. 105.	Sprachunterricht. Hauptmomente desselben	113
§. 106.	Aeußere Seite des Sprachunterrichtes	120
§. 107.	Innere oder geistige Seite des Sprachunterrichtes	125
§. 108.	Unterricht in der Muttersprache — in fremden Sprachen	137
§. 109.	Alte und neue Sprachen	161
§. 110.	Bildungskraft der einzelnen fremden Sprachen	176
§. 111.	Geschichte (innere), Moral, Religion	180
§. 112.	Mathematischer Unterricht	190
§. 113.	Naturwissenschaften, Geographie, äußere Geschichte	202
§. 114.	Aeußere Fertigkeiten	206
§. 115.	Grundverhältnisse für den allgemeinen Schematismus des Jugendunterrichtes	209
§. 116.	Besondere Beurtheilung des Sprachunterrichtes in dieser Beziehung	214
§. 117.	Weitere Ausbildung des allgemeinen Schematismus	219
§. 118.	Abstufung der Bildungsverhältnisse	232

Zweiter Abschnitt.

Specielle Methodik.

I. Kritische Uebersicht der Methoden.

§. 119.	Einleitende Betrachtungen	239
§. 120.	Neu-bildendes Verfahren	243
§. 121.	Verstärkendes Verfahren	244

Seite

§. 122. Synthetisches Verfahren 246
§. 123. Analytisches Verfahren 248
§. 124. Betrachtungen über die Bildungskraft dieser Methoden und ihre Verhältnisse zu den Unterrichtsgegenständen 250
§. 125. Charakter und Umfang der heuristischen Methode 256
§. 126. Charakter und Umfang der Pestalozzischen Methode 271
§. 127. Charakter und Umfang der Methode des gegenseitigen Unterrichtes 282

II. Methoden für die einzelnen Unterrichtsgruppen.

§. 128. Aeußere Fertigkeiten 292
§. 129. Nachträgliche Bemerkungen 303
§. 130. Historischer Unterricht im weiteren Sinne dieses Wortes 310
§. 131. Unterricht in der Mathematik 323
§. 132. Denkübungen 339
§. 133. Unterricht in der Muttersprache. Allgemeine Grundverhältnisse 344
§. 134. Unterricht in der Rechtschreibung. — Grammatischer Unterricht 355
§. 135. Unterricht in eigenen Darstellungen . . . 359
§. 136. Unterricht in fremden Sprachen 371
§. 137. Unterricht in der Geschichte von seiner inneren Seite 385
§. 138. Unterricht in der Moral und Religion . . . 390

Drittes Kapitel.
Von den Unterrichtsanstalten.

Erster Abschnitt.
Verschiedene Gattungen der Unterrichtsanstalten.

§. 139. Entstehungsweise der Unterrichtsanstalten und Vergleichung derselben mit dem Privatunterrichte in Hinsicht ihrer Bildungskraft 406
§. 140. Allgemeine Bemerkungen über die Verhältnisse zwischen den verschiedenen Gattungen von Unterrichtsanstalten 416
§. 141. Das Gymnasium 432
§. 142. Die Bürgerschule 455

Seite
§. 143. Die Volksschule 470
§. 144. Die Mädchenschule 478
§. 145. Pädagogische Seminare — Schullehrerseminare . 488

Zweiter Abschnitt.
Einrichtung der Unterrichtsanstalten.

§. 146. Uebersicht der dafür zu fassenden Gesichtspunkte 497
§. 147. Vielheit der Lehrer im Verhältniß zu den Schülern. — Klassen- und Fach-system 507
§. 148. Verhältniß der Lehrer zu einander . . . 517
§. 149. Allgemeine Betrachtungen über die in der Schule anwendbaren Belohnungen und Strafen . . 521
§. 150. Schulordnung — Aufsicht — Stete zweckmäßige Thätigkeit 534
§. 151. Sinnliche — geistige — gemischte Strafen und Belohnungen 541
§. 152. Andere Eintheilungen, und praktische Vorschriften, die sich daraus ergeben 550
§. 153. Unterricht in der Klasse 566
§. 154. Häusliche Arbeiten 573
§. 155. Prüfungen 581
§. 156. Verhältnisse der Schüler unter sich und zu den Lehrern 588

Zweiter Haupttheil.

Unterrichtslehre.

Einleitung.

§. 89.

Das tiefste Grundverhältniß des Unterrichtes.

Wir haben in den einleitenden Betrachtungen des ersten Bandes *) den Unterricht, im Verhältniß zur Erziehung im engeren Sinne, so charakterisirt, daß die letztere durch die mannigfachsten Einwirkungen, auch von freierer Art, erfolgen könne, der erstere stets eine absichtliche Mittheilung von Vorstellungen voraussetze, und zwar eine solche, die in einer gewissen Vollständigkeit und nach einem gewissen Plane geschehe; jene überwiegend auf das Subjektive, das Formale, dieser überwiegend auf das Objektive, das Materiale gehe. Diese Bestimmung, welche sich unmittelbar an das in der Erscheinung Gegebene anschließt, müssen wir jetzt im tieferen Eingehn weiter ausbilden. Aus welchem Grunde, fragen wir, beschränkt sich der Unterricht auf das Gebiet der Vorstellungen, und weshalb zieht er nicht eben so die Gefühl- und Charakterbildung in sein Gebiet hinein? Warum läßt sich in Hinsicht jener eher eine Vollständigkeit erreichen und ein Plan entwerfen? Und

*) S. 72 ff.

was haben diese Eigenthümlichkeiten mit dem Verhältnisse des Subjektiven und Objektiven zu thun?

Betrachten wir, für die Beantwortung dieser Fragen, die Verhältnisse, durch welche die Erziehung und der Unterricht bedingt sind, näher: so zeigen sich, außer den angeführten, noch zwei besonders hervorstechende Verschiedenheiten:

1) Der Unterricht wird zu bestimmten Zeiten ertheilt, hat auch, in Hinsicht einzelner Gegenstände, einen bestimmten Anfang und ein bestimmtes Ende, kurz, bestimmte Begrenzungen; während dagegen die Erziehung von dem ersten Augenblicke des Lebens an ununterbrochen fortgeht, und eigentlich nie zum Ende gelangt.

2) Der Unterricht geht darauf aus, in dem Schüler dem Wesentlichen nach dieselbe Entwickelung zu begründen, welche im Lehrer gegeben ist; dagegen die Erziehung nicht selten in dem Zöglinge etwas ganz Anderes, von allem im Erzieher Gegebenen Verschiedenes zu erzeugen beabsichtigt. Daher denn auch die Erziehung, selbst wo sie für Mehrere zugleich eingerichtet ist, doch stets individuell-anschließend verfahren, und wenigstens gelegentlich und von Zeit zu Zeit auf Verschiedene verschieden einwirken muß, während der Unterricht im Allgemeinen, ohne Nachtheil für den Erfolg, Mehreren zugleich und in derselben Art ertheilt werden kann.

Von diesen beiden Merkmalen nun ist, genauer betrachtet, das erstere als eine Folge des zweiten anzusehen. Das Individuell-Mannigfaltige ist in Hinsicht seines Umfanges gewissermaßen unbegränzt, ist unendlicher Modifikationen fähig, die sich nicht erschöpfen, nicht vollständig darstellen lassen. Eine bestimmte Begränzung haben wir nur bei dem

Allgemein-gleich-gebildeten, welches sie im Großen und Ganzen in Demjenigen hat, was durch das Maß der bisherigen wissenschaftlichen Erkenntniß erworben ist, und im Besonderen nach gewissen Zwecken willkührlich erhalten kann. Der Unterricht z. B. in der Botanik, in der Chemie ꝛc. ist vollendet, wenn er, einem gewissen Gesichtspunkte gemäß, das bisher Bekannte oder Erkannte vollständig dargestellt hat. Wir können es freilich nicht in Abrede stellen, daß auch hier gewissermaßen ein Unerschöpfliches vorliegt, und daß demnach, im Verhältniß zur höchsten Anfoderung, auch der Unterricht nie sein Ende erreichen kann. Aber diese Unerschöpflichkeit ist doch mehr eine innere, intensive: wir können uns wenigstens die Gränzpfähle stecken, und bis zu diesen hinkommen, mag auch ins Unendliche hin die Möglichkeit bleiben, das Dazwischenliegende bis in seine kleinsten Theile noch genauer zu durchforschen. Und eben so haben wir den tiefsten Grund davon, daß der Unterricht nicht so früh anfangen kann, wie die Erziehung, unstreitig darin zu suchen, daß derselbe eine gewisse Gleichheit zwischen dem Erzieher und dem Zöglinge erfodert. In den ersten Lebensjahren ist das Kind dem Erwachsenen zu ungleich: dieser kann wohl auf dasselbe einwirken, es erregen, und durch diese Erregung ausbilden; aber nicht so, daß, in irgend einem bedeutenden Umfange, eine eigentliche Mittheilung oder Uebertragung Statt finden, daß er in dem Kinde genau dasselbe entwickeln könnte, was sich in ihm entwickelt hat.

Am entschiedensten freilich leuchtet dies ein in Hinsicht derjenigen Entwickelungen, welche überwiegend von allen Menschen in derselben Art gebildet werden, wie die Vorstellungen der Formen und Farben, oder die Anschauungen der geometrischen und arithmetischen Verhältnisse. Diese

sind daher auch Gegenstände des Unterrichtes für Alle. Aber die Gleichheit der Bildung braucht keineswegs gerade immer eine ganz allgemein verbreitete zu sein; sie kann auch einen beschränkteren Umfang haben: wo wir dann eben nur Unterrichtsgegenstände von beschränkterer Anwendung erhalten werden, wie etwa der Unterricht in der Musik oder in der Auffassung der feineren Abstufungen in den Farben und Lichtern. Nicht nur dies aber, sondern indem für den Unterricht an und für sich die Gleichheit nur zwischen dem Lehrer und dem Schüler erfodert wird: so könnte in Manchem, z. B. in gewissen Feinheiten des musikalischen Spieles oder der mimischen Darstellung ꝛc., vielleicht nur ein einziger Lehrer einen einzigen Schüler zu unterrichten im Stande sein. Inwieweit sich also, auch ganz individuell, zwischen zwei Menschen eine Gleichheit findet, insoweit werden diese geeignet sein, ausnahmsweise in diesem Gegenstande Lehrer und Schüler zu werden, auch wenn sich derselbe nicht zum allgemeinen Unterrichtsgegenstande eignet. Und eben so umgekehrt, inwiefern bei Jemandem, vermöge seiner individuellen Anlage, eine sonst sehr allgemein vorhandene Gleichheit fehlt: insofern wird er auch ausnahmsweise für einen sonst allgemeinen Unterricht unfähig sein, wie z. B. der Blinde für den Unterricht in der Auffassung und Construktion des Sichtbaren, der Lahme für den Unterricht im geraden und kräftigen Gehen.

§. 90.

Umfang des Unterrichtes.

Ueberblicken wir nun, um die Gränzen des Unterrichtes vollständiger zu ziehn, die gesammten Entwickelungen des menschlichen Seins: so zeigen sich zwei Klassen derselben,

welche wir als überwiegend allgemein-gleich, und demgemäß als für den Unterricht geeignet betrachten können: die Vorstellungen und die äußeren Bewegungen.

Vorstellungen entstehen, wie wir auseinandergesetzt haben *), so weit als die äußeren Reize oder Eindrücke bleibend angeeignet werden. Wir haben also in denselben zunächst einen äußeren Faktor, welcher für alle Menschen in derselben Art gegeben ist. Die Farben und die durch deren Begränzungen bedingten Formen, die Schallreize, indem wir ein Wort aussprechen hören ꝛc., bieten sich allen Menschen in gleicher Weise dar. Zu diesem allgemeingleichen äußeren Faktor aber kommt dann eben so ein allgemein-gleicher innerer. Die bleibende Aneignung nämlich ist Wirkung der höheren Kräftigkeit der Urvermögen; je kräftiger aber ein Urvermögen seinem innersten Wesen nach ist: um desto mehr wird es auch, schon während es selbst gebildet wird, oder aus seinem ersten Keime heraus, den etwa andrängenden fremdartigen Störungen zu widerstehn im Stande sein; und diese sind es ja doch, welche die individuelle Mannigfaltigkeit der Anlage bedingen. Wie die Empfindungen und Wahrnehmungen des Gesichtssinnes am kräftigsten beharren, so ist er auch seinen Uranlagen nach am meisten gleich; und die Anlagen der übrigen Sinne sind in eben dem Maße individuell-mannigfaltiger, wie ihre Empfindungen eine geringere Beharrungskraft zeigen **).

So weit demnach die Grundform des Vorstellens reicht, so weit können wir Allgemeingleichheit der Bildung voraussetzen: wenn auch nicht in Hinsicht der Stärke, der Lebhaftigkeit, der Erregtheit, der Frische und anderer sekun-

*) Vgl. Band I., S. 50 ff.

**) Man vergl. hiezu mein „Lehrbuch der Psychologie", S. 62 ff.

därer Eigenschaften, doch in Hinsicht des Hauptsächlichsten, des Wesentlichen. Daher denn auch, unter gewissen Beschränkungen, welche wir später kennen lernen werden, Alles, was sich von der äußeren oder von der inneren Welt vorstellen läßt, zum Gegenstande des Unterrichtes werden kann. Indem wir mit überwiegender Wahrscheinlichkeit voraussetzen können, der Andere werde die Vorstellungen, wenn wir nur die angemessenen Veranstaltungen für deren Erzeugung treffen, in derselben Weise bilden: so ist eine gleichartige Uebertragung aus uns in ihn, oder ein Unterricht in Hinsicht dieser Vorstellungen möglich.

Ein ganz ähnliches Verhältniß zeigt sich dann zweitens auch bei den äußeren Bewegungen, wie sie dem Sprechen, dem Singen, dem Schreiben, dem Zeichnen, dem Tanzen, den gymnastischen Uebungen ꝛc. zum Grunde liegen. Allerdings sind den verschiedenen Menschen dafür mannigfach verschiedene Muskelkräfte angeboren, und in Angemessenheit dazu erfolgt die Erregung derselben mit verschiedener Stärke, in verschiedenem Rhythmus, mit verschiedenen Graden der Lebhaftigkeit ꝛc. Aber dem Wesentlichen nach sind die inneren Anlagen und die Erregungen auch hier allgemein-gleich gegeben, und mit ihnen zugleich die Bewegungen selbst, wenn wir sie nur entsprechend veranlassen; und auch in diesen Bewegungen also kann Unterricht ertheilt werden.

Ganz anders verhält es sich dagegen mit den Gefühlen und den Bestrebungen. Die Gefühle beziehn sich auf die Verschiedenheiten, die Abstände zwischen unseren psychischen Entwickelungen *), also auf die subjektiven Zu-

*) Man vergleiche Band I., S. 50 ff. und die dort aus meinen „Psychologischen Skizzen" angeführten Stellen.

stände; und so sind sie denn einer unendlichen Mannigfaltigkeit fähig, in Hinsicht ihrer Anzahl und in Hinsicht ihrer Ausbildung in verschiedenen Menschen. Wir können in keinem Punkte mit voller Sicherheit darauf rechnen, in einem anderen Menschen genau dieselben Grundbedingungen für ihre Erzeugung anzutreffen, als in uns; und so ist denn keine gleichartige Uebertragung in einiger Vollständigkeit, kein Unterricht in ihnen möglich. Und eben so mit den Strebungen in allen ihren Formen. Als innere Reaktionen, gehn auch sie aus Demjenigen im Menschen hervor, was am meisten der individuellen Verschiedenheit unterliegt, und werden demnach schon in ihren elementarischen Formen, und noch mehr in ihrer Fortentwickelung, einer sehr großen Mannigfaltigkeit der Ausbildung fähig sein. Die Bildung der Gefühle und Strebungen also muß im Allgemeinen der Erziehung verbleiben. Wo sich jedoch in beiden Beziehungen ausnahmsweise, zwischen allen Menschen oder zwischen einzelnen, Gleichheit der Bildung findet, da wird insoweit auch eine Art von Unterricht möglich sein: wie man ja auch schon im gewöhnlichen Leben von einem Unterrichte in der Geduld und im kräftigen Widerstande gegen Misgeschick, ja von einem Unterrichte in Lastern spricht.

Vorstellungen also und äußere Bewegungen würden sich als die nächsten Gegenstände des Unterrichtes ergeben. Aber derselbe reicht bedeutend weiter. Zuerst, unmittelbar mit den Vorstellungen von den Außendingen zugleich sind uns deren Verhältnisse gegeben, wie sie sich ebenfalls in unmittelbarer Empfindung und Wahrnehmung ausprägen: die Verhältnisse des Räumlichen, des Zeitlichen, der Zahl, des Beisammen ꝛc., und die mehr abstrakten des Grades, der Größe ꝛc.; und auch diese werden innerhalb

gewisser Gränzen allgemein-gleich gebildet, und somit Gegenstände des Unterrichtes werden können. Außerdem aber, von den Vorstellungen bleiben gewisse Spuren zurück im inneren Seelensein; diese werden reproducirt, und treten zu einander in mannigfache neue Verhältnisse, welche zwar durch die Entwickelungsgesetze des menschlichen Geistes, also subjektiv, aber dabei allgemein-menschlich-gleich bedingt sind. So entstehn, in vielfacher Steigerung und Ableitung von einander, mancherlei innere Entwickelungsformen, die ebenfalls Gegenstände des Unterrichtes werden können. Endlich werden durch jene Spuren, wenn sie sich vielfach zu einander sammeln, gewisse bleibende Anlagen: Kenntnisse, Talente, Fertigkeiten ꝛc., begründet, welche, inwiefern ja auch sie, genau betrachtet, nichts weiter enthalten und sind, als das Fortbestehn jener ursprünglichen Entwickelungen, an deren Allgemein-gleichheit ebenfalls Antheil haben müssen; und so wird sich denn der Unterricht auch auf diese erstrecken. Stärke des Gedächtnisses, Umfang des Fassungsvermögens, Gewandtheit und Reife der Urtheilskraft ꝛc. können, wenn gleich nur mehr vermittelt, durch Unterricht erworben werden, und ihre Erwerbung bildet eine wesentliche Aufgabe für denselben. — Alle diese Verhältnisse finden leicht ihre Anwendung auf die Bewegungen. Nicht nur die Bewegungen des Schreibens, Zeichnens, Tanzens ꝛc. selbst sind Gegenstände des Unterrichtes, sondern auch die Fertigkeiten, Geschicklichkeiten, Talente ꝛc., welche aus den davon zurückbleibenden Spuren entstehn.

Vermöge dieses Verhältnisses nun gewinnt der Unterricht eine größere Ausdehnung auch über die innere Welt. Das Grundverhältniß ist dasselbe: er umfaßt Alles, was von einem Allgemein-gleichen aus allgemein-

gleich entwickelt werden kann. Nicht alle inneren Entwickelungsformen also, selbst nicht zwischen Vorstellungen, eignen sich für den Unterricht. So ist gleich die am meisten elementarische, aus der inneren Geistesthätigkeit selbst stammende Form, die der witzigen Combination *), zwar in gewisser Hinsicht als eine allgemein-menschliche zu betrachten, inwiefern sie nämlich die nothwendige Vorbildung aller intellektuellen Entwickelung ausmacht. Aber um eine größere Ausdehnung zu gewinnen, erfodert sie eine besondere Anlage: einen gewissen Grad von Lebendigkeit und Erregtheit, welchen wir nicht überall voraussetzen können. Wir haben früher angeführt, wie dieselbe dessenungeachtet von Jean Paul zum Unterrichtsgegenstande erhoben worden sei; und allerdings lassen sich einige Schritte darin mit ziemlicher Sicherheit allgemeinen Gelingens thun: indem durch vielfache Nachbildung fremder witziger Combinationen, und namentlich derjenigen des Lehrers selbst, eine Musterform angebildet werden kann, welche für die Erzeugung entsprechender Verbindungen höchst förderlich und beinah zwingend wirkt. Ueber diese ersten Schritte hinaus aber stoßen wir auf eine unerschöpfliche Mannigfaltigkeit möglicher Combinationen: alle Allgemeingleichheit hört auf; wir vermögen auch nicht einmal in allgemeinen Umrissen Vollständigkeit zu gewinnen; und so hat der Unterricht im Witze seine Gränze erreicht.

Günstiger schon stellt sich das Verhältniß für die zweite Gattung der intellektuellen Combinationen, für die der Gleichnißbildung. Wir haben hier bestimmter ausgeprägte Formen der Verbindungen, und diese gruppiren sich in einem

*) M. vgl. hiezu und zum Folgenden Band I., S. 146.

mehr begränzten Umfange zu einander. Für die Darstellung der verschiedenen poetischen Figuren können wir einen gewissen Grad von Vollständigkeit erreichen; und die von der Lesung ausgezeichneter Dichter zurückbleibenden Musterformen zeigen, wo nur die Anlage nicht gar zu ungünstig ist, eine höhere Stätigkeit, als die des Witzes. Den eigentlichen Mittelpunkt in Hinsicht der formalen Bildung durch Unterricht aber bildet das Intellektuelle oder das logische Denken. Die Begriff-, die Urtheil-, die Schlußbildung, und was sich weiter an dieselben anschließt, entwickeln sich so überwiegend allgemein-gleich, und lassen sich in Hinsicht ihrer Grund- und Bildungsverhältnisse so genau bestimmen, daß wir nicht nur diese Entwickelungen selbst, sondern auch die Talente, welche durch die davon zurückbleibenden Spuren begründet werden, mit großer Sicherheit vermöge des Unterrichtes zu erzielen im Stande sind.

Eine ähnliche Sicherheit bietet auch die Bildung der allgemeineren Vorstellungsvermögen: des Auffassungsvermögens, des Gedächtnisses, des Erinnerungsvermögens, dar. In Hinsicht der Ausbildung aller dieser Kräfte aber muß man stets vor Augen halten, was wir schon vielfach früher*) auseinandergesetzt haben: daß es nämlich überhaupt keine allgemeine Bildung geistiger Vermögen giebt: unabhängig von allem Inhalte des Vorstellens, für welchen sie sich wirksam erweisen sollen. Das Gedächtniß z. B. ist nur an den Vorstellungen, welche aufbehalten werden sollen, nur die Beharrungskraft dieser; und eine noch so starke Ausbildung also für einen gewissen Kreis von Vorstellungen wird uns nicht im Mindesten fördern in Hinsicht eines ganz da-

*) M. vergl. Band I., S. 52 ff., S. 100 f., S. 110 ff. und an anderen Orten.

von verschiedenen Kreises. Das noch so vollkommen ausgebildete Wort- oder Zahlengedächtniß ertheilt uns keine höhere Fähigkeit zum Behalten von sichtbaren Eigenschaften der Naturkörper oder von Verhältnissen der geistigen Entwickelung (die untergeordneten Weckungshülfen etwa abgerechnet, welche für diese aus dem Behalten der Worte hervorgehen könnten, mit welchen sie bezeichnet werden); und umgekehrt alle Uebung des Gedächtnisses für Sachen bringt uns für das Aufbehalten von Worten keinen Schritt vorwärts. Wie weit die Entwickelungen und die von denselben zurückbleibenden Spuren durchaus ungleichartig sind, und also nicht die einen in die anderen als Bestandtheile eingehen können, so weit vermögen sie auch gegenseitig nichts zu ihrer Verstärkung und zur Vollkommenheit ihres Beharrens beizutragen. Ganz dasselbe ergiebt sich in Hinsicht der Ausbildung des Verstandes, der Urtheilskraft ꝛc. Mit einem Sprachbegriffe kann ich nicht über ein sittliches Verhältniß oder über ein Verhältniß von Zwecken und Mitteln in einer schwierigen Lage des Lebens, mit einem mathematischen Begriffe nicht über ein Sprachverhältniß urtheilen. Jeder Begriff, und damit zugleich auch seine Geeignetheit, zu einem Urtheile zu dienen, reicht nur so weit, als sein Vorstellungsinhalt reicht; und so ist denn, was man von einer allgemeinen Bildung des Verstandes, und überhaupt der intellektuellen Vermögen, gesprochen hat, eben so wohl zu den pädagogischen Erdichtungen zu rechnen, wie eine allgemeine Gedächtnißbildung, oder eine allgemeine Bildung der Auffassungskraft. Die formelle Bildung reicht zunächst und unmittelbar nur so weit, als sich die Entwickelungen, durch welche sie gewonnen worden ist, ihrem Inhalte oder ihrem Materialen nach erstrecken; und wir müssen

also auch diesem letzteren den Umfang geben, welchen wir für die erstere bezwecken.

Mittelbar und abgeleitet reicht allerdings die formelle Bildung weiter: inwiefern uns nämlich durch die Entwickelung gewisser vollkommenerer Formen in irgend einem geistigen Gebiete zugleich ein Maßstab geistiger Vollkommenheit überhaupt gegeben wird, und wir uns in Folge dessen nun auch in anderen Gebieten nicht mehr an Unvollkommnerem genügen, durch Unvollkommneres befriedigen lassen.

Dieser Maßstab kann überdies zu einem lebendigen Triebe werden, welcher dieselbe Vollkommenheit der Entwickelung auch für diese anderen Gebiete wirklich herbeiführt *). In dem Maße aber, wie diese allgemeinere Ausbildung eine mittelbare und abgeleitete ist, ist sie auch unsicherer, und erfodert für ihr wirkliches Eintreten besondere Veranstaltungen und Bildungsverhältnisse, für welche die allgemeine Erziehung mehr oder weniger mit dem Unterrichte zusammenwirken muß.

Noch haben wir ein ziemlich ausgedehntes Gebiet zur Seite liegen lassen, über welches sich der Unterricht erstreckt. Auch Gefühle und Strebungen nämlich, wie wir uns überzeugt haben **), können, wenn sie vielfach gleichartig im Bewußtsein vereinigt, und so Abstraktionsprocesse für sie eingeleitet werden, in die Form des Vorstellens eingehen. Der aus dem Abstraktionsproceß hervorgehende Begriff (der Gefühlbegriff, Strebungsbegriff) enthält eben die Entwickelungen vielfach in sich, welche in den besonderen Gefühlen und Strebungen nur einfach gegeben sind; und hiedurch wird diesen die Klarheit und die Stätigkeit des Bewußtseins

*) M. vgl. mein „Lehrbuch der Psychologie", S. 101 f.
**) Vgl. Band I., S. 272 ff.

gegeben, welche dem Vorstellen wesentlich sind. Wir stellen das Schöne, das Erhabene, das Sittliche, das Religiöse ꝛc. jetzt auch vor, welches wir vorher bloß fühlten oder erstrebten.

Auch diese Vorstellungen nun haben, wenn auch nicht den höchsten, doch einen weit höheren Grad von Allgemeingleichheit, als die entsprechenden besonderen Entwickelungen: wir können sie, unter gewissen Verhältnissen und bei einem gewissen Fortschritte der Bildung, bei allen Menschen voraussetzen; und so kann auch das Aesthetische, das Moralische, das Religiöse zum Gegenstande des Unterrichtes werden.

Bei genauerer Betrachtung aber möchten wir uns schwerlich verhehlen können, daß die Wirksamkeit des Unterrichtes in diesen Gegenständen nur eine sehr beschränkte ist. Man nehme zuerst den Zweig, wo sie noch am weitesten geht: den ästhetischen Unterricht, wie er durch die Lesung und Entwickelung der Schönheiten der Dichter, und später, beim Unterrichte in der Kunstgeschichte, durch Anschauungen von Gemälden, Statuen ꝛc. geschieht. Die Auffassung dieser geschieht allerdings in Hinsicht des Objektiven von Allen in gleicher Art; aber nicht bei Allen mit gleicher Feinheit, Frische, Lebendigkeit, Vollständigkeit, Geistigkeit. Und doch wäre dies unstreitig das Werthvollere, für die geistige Bildung Wichtigere; dafür aber werden gewisse individuelle angeborene Anlagen erfodert, welche überhaupt nicht durch Andere gegeben werden können, und gewisse frühere Bildungsverhältnisse, die wenigstens nicht in den Bereich des Unterrichtes, sondern in den der allgemeineren Erziehung fallen. Noch größer gewissermaßen ist die Schwierigkeit in Hinsicht der poetischen Gefühle und Anschauungen. Den ge-

lesenen Worten entsprechen zunächst nur Begriffe, das Elementarische der dichterischen Compositionen aber liegt vor den Begriffen: in den Phantasievorstellungen, welche freilich unter ihnen enthalten, aber doch ihrem wesentlichen Charakter nach sehr davon verschieden sind. Die besonderen Anschauungen und Empfindungen sollen kombinirt werden in der Lebendigkeit, Frische, Stärke und Innigkeit, wie es der Dichter gethan hat; und die Grundbedingungen hiefür können wir keineswegs allgemein voraussetzen.

Eben so in Hinsicht des Moralischen und Religiösen. Der Unterricht vermag auch hier nur die Begriffe oder Vorstellungen zu bilden, zu entwickeln, anzuwenden; und diese sind allerdings auch an sich etwas Schätzenswerthes; aber als das bei Weitem Schätzenswerthere und Bedeutendere für die Bildung des Zöglinges und als das eigentliche Ziel für die Erziehung in diesem Gebiete haben wir unstreitig nicht sie, sondern die lebendigen moralischen Empfindungen und Triebe, die dadurch begründete Gesinnung, die tiefere religiöse Stimmung der Seele zu betrachten. Obgleich aber von diesen zu den Begriffen oder Vorstellungen, in der vorher bezeichneten Weise, ein sehr gebahnter und sicherer Weg geht, so geht doch keiner von diesen zu jenen hin: denn das Lebendige und Frische liegt, den tiefsten Grundverhältnissen der psychischen Entwickelung gemäß, wesentlich vor den Begriffen. Die besonderen Entwickelungen können, im Abstraktionsprocesse, zu Begriffen verschmolzen, durchgebildet werden; aber der umgekehrte, rückgängige Proceß: die Auflösung der Begriffe in das Besondere und in ein Besonderes von höherer Vollkommenheit (Innigkeit, Frische, Triebkraft ꝛc.) ist noch von niemand erfunden worden, so oft man auch in

pädagogischen Theorien die Möglichkeit davon vorausgesetzt hat, und möchte auch schwerlich jemals erfunden werden. Hier also haben wir nicht nur Schwierigkeiten, sondern sogar eine Unmöglichkeit: so lange wir uns nämlich auf die Bildung und Entwickelung von Begriffen beschränken. Wir müssen zu anderen Mitteln unsere Zuflucht nehmen, müssen den Zögling in die Lebensverhältnisse versetzen, welche die gefoderten Entwickelungen von vorn an bedingen; oder dieselben können nicht durch Unterricht, sondern nur durch Erziehung gewonnen werden. Der erstere vermag nichts weiter, als um die Heiligthümer der Sittlichkeit und der Religion herumzugehen, ihre Schätze zu beschreiben und zu preisen; aber den Zögling derselben theilhaftig zu machen, kann nur vermöge jener lebendigeren und tiefer eindringenden Wirksamkeit gelingen.

Fassen wir also unsere Betrachtungen zusammen, so ergiebt sich, daß das Gebiet des Unterrichtes in Hinsicht der Außenwelt sehr weit reicht, indem es Alles umfaßt, was von derselben überhaupt vorgestellt werden kann, in Hinsicht der inneren Welt dagegen in sehr enge Gränzen eingeschlossen ist *). Nur die Vorstellungen umfaßt es und gewisse Muskelbewegungen, und was entweder mit diesen zugleich gegeben ist (ihre Verhältnisse), oder ihnen folgt in der Entwickelung des menschlichen Seins

*) Die Möglichkeit oder Unmöglichkeit, die Leichtigkeit oder Schwierigkeit, gewisse innere Entwickelungen zum Gegenstande des Unterrichtes zu machen, lassen sich leicht auf gewisse allgemeine Bestimmungen zurückführen. Es wird nämlich darauf ankommen: 1) wie allgemein und allgemein-gleich gebildet die elementarischen Entwickelungen sind, von welchen sie abstammen; 2) wie vollkommen diese elementarischen Entwickelungen, ihrer Natur nach, aufbehalten werden; 3) wie nah oder wie fern

(die durch sie begründeten Talente und Fertigkeiten). Was aber neben oder vor diesen liegt: die Entwickelungen der Gefühle und der Strebungen, und die Begründung der Gemüthsstimmung, der Gesinnung, des Charakters durch dieselben, ist dem strengeren Verfahren des Unterrichtes entzogen, und nur der freieren Wirksamkeit der Erziehung erreichbar. Und doch sind unstreitig gerade die inneren Entwickelungen, und unter diesen wieder die zuletzt bezeichneten moralischen, die bei Weitem werthvolleren, und es wäre demnach eher das umgekehrte Verhältniß zu wünschen.

Dies leitet uns unmittelbar zu einer anderen Reihe von Betrachtungen hinüber.

§. 91.

Zwecke des Unterrichtes und Bestimmung des Werthes der Unterrichtsgegenstände nach denselben.

Den Zweck des Unterrichtes können wir ganz im Allgemeinen in eben der Art bestimmen, wie den Zweck der Erziehung überhaupt: die Bildung zu beschleunigen, so weit dies geschehen kann, ohne ihrer Festigkeit Eintrag zu thun, dieselbe vermöge dessen auf eine höhere Stufe zu erheben, als es ohne diese Beschleunigung möglich gewesen wäre, und sie von den Abirrungen frei zu halten, denen

---

denselben die Entwickelungen liegen, die der Unterricht vorauszusetzen in den Fall kommt, oder welche die unmittelbare Grundlage für ihn bilden; 4) wie allgemein und allgemeingleich diese letzteren erzeugt werden, oder doch durch vorbereitende Veranstaltungen erzeugt werden können. — Man vergleiche in diesen Beziehungen etwa die geometrischen Begriffe und Sätze mit den moralischen oder religiösen Gesinnungen.

sie ohne diese Unterstützung ausgesetzt gewesen sein würde. Mehr im Einzelnen tritt dann zunächst zweierlei auseinander: die allgemein-menschliche Bildung, und die Bildung für irgend einen besonderen Lebensberuf. Dasjenige aber, was für den letzteren erfodert wird, kann entweder unmittelbar einen Bestandtheil desselben ausmachen, so daß sich die Berufsthätigkeit unmittelbar in ihm selber bewegt, oder sich nur mittelbar und gleichsam zufällig an dieselbe angeschlossen haben, dann aber dafür mehr oder weniger nothwendig geworden sein. Ein Kaufmann z. B. muß die Waaren kennen, mit welchen er handeln soll: ihre Arten, ihre Vollkommenheiten und Unvollkommenheiten; er muß die Mittel kennen, durch welche er sich dieselben verschaffen, die Wege, wie er sie wieder verkaufen kann ꝛc.: dies bildet den eigentlichen Mittelpunkt oder die wesentlich für die Ausfüllung seines Berufes nöthige Kenntniß. In Folge der Ausdehnung des kaufmännischen Verkehrs ist aber überdies für den größeren Kaufmann die Kenntniß dieser oder jener fremden Sprachen nothwendig geworden; und so wird denn auch diese für die Bildung zu seinem Berufe verlangt, wenn auch nur als ein ursprünglich zufällig Hinzugekommenes.

Vergleichen wir nun diese verschiedenen Zwecke des Unterrichtes näher mit einander: so ist es zuerst augenscheinlich, daß der allgemein-menschliche und der auf den besonderen Beruf gehende mehr oder weniger auseinander liegen können. Und zwar: je tiefer dieser letztere steht in der allgemeinen Stufenleiter der Berufsgattungen, um desto mehr werden sie auseinander liegen; je höher, um desto weniger. Wer im höchsten Geistigen und für das höchste Geistige zu arbeiten bestimmt ist: für den fällt die Ausbil-

dung zum Berufe mit der allgemein-menschlichen beinah ganz zusammen; nur etwa das äußerliche Nebenwerk des Lesens, Schreibens ꝛc. würde sich als der ersteren eigenthümlich ergeben, wenn wir nicht auch dieses, für den Standpunkt unserer Cultur, als der allgemein-menschlichen Bildung angehörig aufführen wollen. Seine Bildung also ist mehr aus Einem Stück; während dagegen bei den für niedere, mechanische Berufsgattungen (z. B. für eine niedere Fabrikarbeit) Bestimmten das für diese Geforderte fast durchaus neben der allgemein-menschlichen Bildung liegt.

Die allgemein-menschliche Bildung ferner ist unstreitig das Höhere, Wichtigere; aber sie ist von tieferem, innerlicherem Charakter, und daher auch, nach den im vorigen §. gegebenen Erörterungen, weit schwerer durch den Unterricht zu erreichen. Dagegen die Bildung für den besonderen Beruf, indem sie sich in den meisten Fällen auf die Aneignung gewisser Vorstellungen und Fertigkeiten bezieht, und also von mehr äußerlicher Art ist, auch eben deshalb mehr im Bereiche des Unterrichtes liegen wird. Ueberdies wird diese von den meisten Menschen für dringender gehalten, und insofern als das Wichtigere, Höhere von beiden betrachtet.

Für die allgemein-menschliche Bildung giebt es an und für sich keine Gränzen, sie ist einer unendlichen Steigerung fähig; und es ergeht daher, bei ihrer entschiedenen Wichtigkeit, die Foderung an den Erzieher, seinen Zögling derselben in so hohem Grade als möglich theilhaftig zu machen. Aber desto enger sehn wir sie dafür nicht selten von Seiten der Vorbereitungen für den Beruf und der übrigen Lebensverhältnisse begränzt. Diese Vorbereitungen müssen so schnell als möglich vollendet werden, damit

der Zögling bald in den Stand gesetzt werde, für seinen Lebensunterhalt zu arbeiten; schon während der Unterrichtsjahre ist er zuweilen genöthigt, einen Theil seiner Zeit und seiner Kräfte dafür aufzuwenden; und so bleibt denn für die allgemein-menschliche Bildung wenig genug übrig. Ueberdies läßt sich vielleicht mit Sicherheit voraussetzen, daß er auch in Zukunft keine Zeit und Kräfte übrig haben werde, um die ihm jetzt mitgetheilte allgemeine Bildung fortzuführen; kurz, zwischen der Anfoderung einer möglichst großen Ausdehnung und Steigerung derselben und den die Ausführung bedingenden Verhältnissen findet sich ein beinah lächerlicher und dabei sehr beklagenswerther Contrast.

Dabei leuchtet es in die Augen, daß das bezeichnete Verhältniß nicht nur bei verschiedenen Berufsgattungen sehr verschieden, sondern auch bei einer und derselben höchst veränderlich ist. So haben der größere Kaufmann, der Künstler, der größere Landeigenthümer, ja selbst die meisten Handwerker jetzt bei Weitem mehr Zeit, sich neben ihren Geschäften belehrenden Studien, auch die nicht in den Kreis ihres Berufes fallen, oder dem Genusse der Malerei, oder dramatischer Darstellungen, oder poetischer Erzeugnisse ꝛc. hinzugeben, als in früheren Zeiten, wo sie beinah durchgängig ganz durch das Mechanische ihres Berufes in Anspruch genommen wurden; und wir können uns daher auch bei ihrem Unterrichte, wo anders die Mittel dazu vorhanden sind, einen weit höheren Grad von allgemein-menschlicher Bildung zum Zweck setzen.

Im Anschließen an die bezeichneten Grundverhältnisse lassen sich im Allgemeinen leicht die Werthe der verschiedenen Unterrichtsgegenstände bestimmen. Der Werth eines jeden ist größer oder geringer:

1) Nach Maßgabe der unmittelbaren inneren Steigerung, welche dadurch für die Ausbildung des menschlichen Seins herbeigeführt wird. Hiefür machen sich, den früher*) erörterten Principien gemäß, alle Grundverhältnisse der psychischen Entwickelung geltend. So hat z. B. jede Vorstellung einen höheren Werth, aus je mehreren einfachen Elementen sie besteht; und ein Begriff ist eben deshalb von höherem Werthe, als jede einzelne der besonderen Vorstellungen, aus welchen er hervorgegangen ist**), ein allgemeines Urtheil werthvoller als ein einzelnes ꝛc., und die Anlagen, Fähigkeiten ꝛc. zu jenen werthvoller als die zu diesen. Das Fester-gebildete, Dauernde ist dem weniger Festen, Vorübergehenden vorzuziehen; die Erwerbung eines moralischen Grundsatzes z. B. einer einzelnen moralischen Gemüthsbewegung. Ueberhaupt sind die Ausdehnung, der Umfang, der Grad der Erregung, der Verarbeitung ꝛc. hiefür in Betracht zu ziehn.

2) Nach Maßgabe der dadurch bedingten Förderungen. Diese können entweder in der Erreichung äußerer Zwecke bestehn (in dem Gebrauche, welcher sich davon für das Leben machen läßt), oder darin, daß dadurch andere innere Erwerbungen erleichtert werden, sei es nun in materialer oder in formaler Beziehung. Ein mathematischer Satz z. B. kann in viele andere eingehn, dieselben begründen, beherrschen; eine dem Schüler angebildete Form für seine spätere Entwickelung als regelnde und gestaltende Norm dienen.

Diese beiden Maßstäbe des Werthes, jener unmittelbare und dieser mittelbare, werden augenscheinlich nicht selten bei

*) Band I., S. 255 ff.
**) M. vgl. Band I., S. 145.

einem und demselben Unterrichtsgegenstande eine sehr verschiedene Beurtheilung ergeben. So hat z. B. die Erwerbung aller Zeichen (Wörter, Buchstabenformen ꝛc.) an sich nur einen höchst unbedeutenden Werth; ja dieser kann, unter manchen Umständen, nicht nur Null, sondern selbst eine Minusgröße werden, indem dadurch anderem Wichtigeren Zeit und Kraft entzogen wird, und die Gefahr entsteht, daß der Geist mit geistlosem Formelwerk überschüttet und überladen werde. Dessenungeachtet aber können dieselben mittelbar einen sehr hohen Werth erhalten von Seiten der Mittheilungen, welche durch sie und nur durch sie möglich werden, und vermöge deren sie unzähliges höchst Schätzenswerthes innerlich begründen können. Durch sie allein sind wir ja im Stande, Vorstellungen zu gewinnen von Demjenigen, was uns in anderer Art völlig verschlossen sein würde: von den intellektuellen, gemüthlichen, moralischen Entwickelungen und Produkten anderer Menschen.

§. 92.

Unterrichtsmittel.

Welche Mittel nun besitzt der Unterricht zur Erreichung der bezeichneten Zwecke? — Wir können dieselben zunächst in zwei Hauptklassen ordnen:

1) Der Unterricht erweitert und bereichert die sinnlichen Umgebungen des Kindes; vervielfältigt, vervollkommnet, ordnet ihre Eindrücke. Hieher gehören: das Vorzeigen von allerlei Natur- und Kunstgegenständen oder von Sammlungen, das Anstellen von Experimenten ꝛc. Mit Unterrichtsmitteln dieser Art schließen wir uns eng an die von selbst erfolgenden Einflüsse der Natur an; setzen dieselben nur gleichsam fort; dabei sind sie die einzigen, durch

welche dem Kinde etwas auch den Elementen nach Neues gegeben werden kann, während durch alle anderen nur das schon vom Kinde Erworbene zusammengesetzt, zergliedert, oder sonstwie verarbeitet wird. Aber eben deshalb vermögen sie auch nur wenig hinauszugehn über die elementarische, sinnliche Entwickelung; und, wenigstens unmittelbar, wird der Schüler durch sie keiner geistigen Steigerung theilhaftig.

2) Der Unterricht stellt dem Kinde gewisse innere Entwickelungen dar, gewisse innere Produkte, welche durch die (mehr oder weniger vorgeschrittene) geistige Thätigkeit Anderer gewonnen worden sind.

Diese Darstellung kann unstreitig nicht unmittelbar geschehn: denn das Innere, Geistige läßt sich ja nicht unmittelbar einem Anderen zeigen und von einem Anderen auffassen; sondern sie muß in jedem Falle ebenfalls durch sinnliche Eindrücke vermittelt werden. Der Lehrer muß das Innere irgendwie äußerlich oder sinnlich, und dem gegenüber der Lernende selbst dieses Aeußerliche sich wieder innerlich machen. Dies kann im Allgemeinen auf eine zwiefache Weise bewirkt werden:

a) Wo sich das Innere unmittelbar an die äußere Wahrnehmung anschließt, ein Abbild von dieser ist, dieselbe unmittelbar wiedergiebt, oder auch von ihr wiedergegeben werden kann: da können wir unsern Zweck durch eine gleichartige sinnliche Darstellung erreichen. So bei Einbildungsvorstellungen, Begriffen, Kenntnissen, Phantasiegebilden, welche sich auf Sinnlich-Wahrnehmbares oder Sinnlich-Empfindbares beziehen. Hieher gehören Zeichnungen, Gemälde, Statuen, musikalische Aufführungen; außerdem Modelle (Darstellungen in kleinerem Maßstabe),

Umrisse, Landcharten, geometrische Figuren, Versinnlichungen der Zahlen durch Striche oder Punkte ꝛc.

In allen diesen Fällen ist das Dargestellte ein Inneres; denn auch die Zeichnung und das Gemälde werden ja zunächst nach der inneren Anschauung entworfen, durch welche der Gegenstand erst hindurchgehn muß, um zur Darstellung zu gelangen. Steht in dieser Hinsicht das Bild stets bedeutend der Sache nach *): so kann es auf der anderen Seite Vorzüge vor derselben haben: indem es das Wesentliche, Eigenthümliche, Bedeutende mehr koncentrirt, und von unbedeutendem Nebenwerke befreit wiedergiebt. In manchen anderen Fällen ist das dem Dargestellten Entsprechende in der Wirklichkeit gar nicht zur Anschauung zu bringen. So bei den Landcharten, wo es ja doch durchaus unmöglich ist, Dasjenige, was dadurch zusammenfassend versinnlicht wird, in seiner wirklichen Existenz zu überschauen. Noch andere Fälle giebt es, wo unmittelbar nichts dem Darzustellenden vollkommen Entsprechendes existirt, oder zur Existenz gebracht werden kann: wie bei den geometrischen Figuren, den stereometrischen Modellen, den bezeichneten Darstellungen der Zahlen ꝛc. Denn was in diesen versinnlicht werden soll, ist doch nicht irgend ein einzelnes Ding oder Verhältniß, sondern die abstrakt-ideale Construktion, welche überhaupt nur in der inneren Anschauung ihr Bestehn hat. Aber in Hinsicht des eigentlichen Gegenstandes der Mittheilung sind die schematisirenden Zeichnungen ꝛc. den abstrakt-idealen Verhältnissen gleich.

b) Für das darzustellende Innere giebt es keine entsprechende äußere Darstellung. In diesem Falle muß

*) M. vgl. Band I., S. 100.

die Mittheilung durch Zeichen geschehn, welche das vom Lehrer Mitzutheilende in der Seele des Schülers wecken. Hiefür zeigen sich wieder drei untergeordnete Fälle, welche sich, in stätigem Uebergange, dem vorigen Verhältnisse und einander anreihen.

a) Das Zeichen und das Bezeichnete sind wenigstens einander ähnlich: jenes ein Gleichniß für dieses; und hierauf stützt sich die Erweckung. So bei allen Symbolen: religiösen, juridischen ꝛc., wie sie besonders in früheren Zeiten sehr allgemein waren. So bei denjenigen Wörtern (der Ausrufung ꝛc.), welche unmittelbar in ihrem Tone den Charakter einer Gemüthsbewegung abspiegeln; so (wenn auch erst in dem zweiten Bezeichnungsverhältnisse, welches sie enthalten) bei allen bildlichen Ausdrücken, bei denen ein sinnlich Anschaubares als Gleichniß für ein Geistiges gebraucht wird (wie „überlegen, erwägen, begreifen, einen Grund aufstellen" ꝛc.).

b) Das Zeichen und das Bezeichnete sind zwar nicht, oder doch nur wenig, einander ähnlich, aber in reellem Zusammenhange mit einander: das Zeichen ist etwa eine Wirkung des Bezeichneten, oder mit ihm als Eigenschaft zusammen an demselben Dinge, oder sonst mit ihm reell verbunden. In diesem Falle wird das Bezeichnete vermöge der, durch die Natur der Dinge zwischen ihnen und dem Zeichen gestifteten (also gewissermaßen objektiven) Association uns vergegenwärtigt werden können: es findet sich zwischen ihnen unmittelbar oder von selbst eine natürliche Verbindung, welche sich auch nicht selten, ohne daß sie beabsichtigt war, im Nachahmungstriebe wirksam erweist. So zwischen dem Hören der Sprachtöne und der Hervorbringung derselben durch die Sprachmuskeln. Jenes Erstere

nämlich ist schon ursprünglich bei jedem Menschen als Wirkung dieses Letzteren gegeben; so oft wir einen Ton hervorbrachten, so oft haben wir ihn gehört; vermöge dessen haben sie sich associirt, sind gewissermaßen zu Einem Sein zusammengewachsen; und so werden auch bei dem Hören fremder Töne die Sprachmuskeln des Kindes ohne Weiteres in Bewegung gesetzt werden können: das Kind spricht unmittelbar instinktartig nach, was ihm Andere vorgesprochen haben. Aehnlich beim Singen, bei den Bewegungen des Gehens, des Tanzes ꝛc. Die sinnlichen Wahrnehmungen davon waren in uns früher als Wirkungen gewisser inneren Erregungen gegeben, und in Folge dessen findet sich eine natürliche Verknüpfung in uns vor, welche vom Lehrer für seine Zwecke benutzt werden kann.

c) Die Association ist eine willkührliche, künstliche, traditionelle. So dem größten Theile nach bei der Wort- und Schriftsprache. Allerdings finden für dieselben zum Theil auch die beiden vorigen Verhältnisse Statt: die Wörter sind, als solche, dem bezeichneten Inneren ähnlich, oder ursprünglich in reellem Zusammenhange daraus hervorgegangen. Aber diese Verhältnisse, auch wo sie wirklich vorhanden waren, haben sich doch später fast durchaus wieder verloren, und die Verknüpfung zwischen Wörtern und Vorstellungen wird bei uns, dem bei Weitem größten Theile nach, eben so wie die zwischen Schriftzeichen und hörbaren Lauten, als eine rein künstlich-traditionelle gestiftet. Wir werden diese Verhältnisse, wenn wir von der Anwendung der Sprache für den Unterricht mehr im Besonderen reden, noch genauer beleuchten.

Vorläufig aber erhellt schon so viel, daß der Unterricht durch Zeichen stets mehr oder weniger unsicher

sein wird. Sein Gelingen nämlich ist wesentlich von zwei Momenten abhängig:

1) Daß sich das Bezeichnete in dem Inneren des Schülers vorgebildet findet. Denn nur das Zeichen empfängt ja der Schüler vom Lehrer, das Bezeichnete muß er, auf Veranlassung davon, aus sich selber hinzugeben. Wenn er demnach das Letztere nicht besitzt, bleibt ihm das Zeichen ein todtes, nichts-bedeutendes; und in dem Maße also, wie das bezeichnete Innere ein Abgeleiteteres, Verwikkelteres, Schwierigeres, von der Individualität Abhängiges ist: in dem Maße muß auch der Erfolg des Unterrichtes unsicher werden. Man denke vorläufig an den philosophischen, moralischen, religiösen Unterricht.

2) Daß sich eben so die Association oder Erwekkungsangelegtheit zwischen dem Zeichen und dem Bezeichneten im Inneren des Schülers vorfindet. Wem die Sprache, in welcher der Unterricht ertheilt wird, fremd ist: der kann die Wörter hören, und die dadurch bezeichneten Vorstellungen in großer Vollkommenheit in seiner Seele angelegt besitzen, und er wird dennoch nicht unterrichtet.

Nun aber ist es augenscheinlich, daß alle drei bezeichnete Weckungsverhältnisse mehr oder weniger Unsicheres haben. Die Aehnlichkeit kann nach einer anderen Seite hin gefaßt, dem Gleichnisse etwas Falsches untergelegt werden: wie denn jede Vorstellung für Vieles zugleich als Gleichniß dienen kann. Nicht weniger kann ferner jede Wirkung aus mehreren verschiedenen Ursachen hervorgehn; und es fragt sich außerdem, ob überhaupt für das vom Lehrer gebrauchte Zeichen in dem Schüler irgend ein reeller Zusammenhang gestiftet worden ist. Die künstliche oder willkührliche Association endlich ist die unsicherste von allen, in-

dem sie ganz besondere Bildungsverhältnisse oder eine bestimmte einzelne Tradition voraussetzt. Auch wird unstreitig diese Unsicherheit noch gesteigert, wo die Erweckung durch mehrere Glieder hindurchgehn muß, z. B. bei der Schriftsprache, bei welcher erst von den sichtbaren Zeichen aus die hörbaren, und dann von diesen die dadurch bezeichneten Vorstellungen geweckt werden müssen.

§. 93.

Begränzung des Jugendunterrichtes.

Wir haben schon früher*) gesehn, wie eng begränzt der Umfang des Unterrichtes überhaupt ist. Vorstellungen und äußere Bewegungen, hiezu die ursprünglich durch beide begründeten und dann wieder sie begründenden Talente und Fertigkeiten: das ist Alles, was er mit voller Sicherheit umfaßt; darüber hinaus zeigt sich seine Macht vielfach ungewiß und schwankend. Außerdem aber treten für denjenigen Unterricht, mit welchem es die Erziehungslehre zu thun hat: für den Jugendunterricht im engeren Sinne dieses Wortes, noch manche besondere Beschränkungen ein. Es zeigt sich nämlich von demselben ausgeschlossen:

1) Gegen die vorangegangenen Entwickelungen hin, alles Dasjenige, wovon man mit Sicherheit annehmen kann, daß es von dem Kinde schon vor dem Anfange des eigentlichen Unterrichtes werde ausgebildet sein. So das Gehen, das Sprechen im Allgemeinen ꝛc. Doch wird der Unterricht in dieser Beziehung vielfach nachzuhelfen, manche Lücken auszufüllen und das meiste früher Erworbene bestimmter und vollkommener auszuprägen haben. In die-

*) S. 6 ff.

ser Beziehung fodern wir allerdings vom Unterrichte Uebungen im Deutlich-sprechen, Uebungen im Anschauen und Beobachten ꝛc.

2) Gegen die spätere Entwickelung hin, alles Dasjenige, was über die Bildungskraft der Jugend hinausgeht. So alles eigentlich Philosophische, die eigentliche politische Geschichte, die höheren Zweige der Mathematik ꝛc. Im Allgemeinen wird sich das hiedurch Ausgeschlossene auf zwei Formen zurückführen lassen: indem es entweder einen höheren Grad von Abstraktion oder eine ausgedehntere Aneinanderreihung enthält, als deren die Jugend, ihrem mittleren Bildungsstandpunkte nach, fähig ist.

3) Außerdem manches Andere, was an und für sich wohl aufgenommen werden könnte, indem es weder schon früher erworben ist, noch seine jetzige Erwerbung schwierig wäre, was aber anderem Wichtigeren und Nothwendigeren den Raum beschränken würde, und dabei eben so gut später angeeignet werden kann. Man denke vorläufig etwa an die speciellen naturhistorischen oder chemischen Kenntnisse, bei welchen es mehr auf Gedächtnißauffassung, als auf ein tiefer eindringendes Verständniß der Gründe ankommt. Insbesondere werden wir entschieden die Ausschließung fodern müssen, wenn der Unterrichtsgegenstand in sich selber wenig allgemein-geistig bildende Kraft besitzt, vielmehr nur für gewisse Zwecke von Wichtigkeit ist, welche erst einige Zeit nach Vollendung der Erziehung, und nur für einen gewissen Kreis von Menschen eintreten werden. Ueberhaupt müssen wir mit Zeit und Kräften so sparsam als möglich sein, und uns sorgsam hüten, zu Vieles in den Kreis des Jugendunterrichtes aufzunehmen, damit nicht die noch in ihrer Ent-

wickelung begriffene, zarte Kraft durch Ueberfülle des Materials erdrückt und erstickt werde.

Zu diesen realen Beschränkungen kommt dann endlich noch eine ideale, oder aus der Idee, die wir uns für unsere Wissenschaft gebildet, hervorgehende: daß es nämlich die allgemeine Unterrichtslehre, wie wir sie hier entwickeln wollen, nicht mit den Vorbereitungen zu besonderen Berufsgattungen zu thun hat, selbst wenn dieselben noch innerhalb der eigentlichen Erziehungszeit fallen. Den Unterricht in den Handwerken und Künsten, in den verschiedenen Zweigen kaufmännischer Geschäfte ꝛc. überlassen wir der Praxis und den speciellen Anweisungen, welche sich etwa für diese oder jene Gattung derselben gebildet haben. Wir haben hier nur die Vorschriften für die allgemeine Bildung, oder für die Bildung zum Menschen aufzustellen, wenn auch allerdings mit sorgfältiger Berücksichtigung der Besonderheiten, welche von den verschiedenen Berufsgattungen her schon von vorn herein für die allgemein-menschliche Bildung nöthig werden möchten.

In Beziehung hierauf nun werden wir entschieden in den Kreis des Jugendunterrichtes aufzunehmen haben:

1) Was schon an sich eine hohe bildende Kraft in sich schließt, besonders für solche Anlagen, welche durchaus nicht entbehrt, und dabei durch nichts Anderes erworben werden können. So Verstandesübungen, Mathematik, Sprachen, Geschichte, Moral, Religion ꝛc.

2) Was zwar an sich keine hohe bildende Kraft hat, aber als Mittel für Dasjenige vorausgesetzt wird, welchem dieselbe inwohnt. So die Elemente der Sprache, Lesen, Schreiben ꝛc.

3) Was später kaum würde erlernt werden

können, oder wenigstens nur mit weit größerer Schwierigkeit, und gleichwohl für die allgemeine Bildung, auf ihrem jetzigen Standpunkte, sei es auch nur für diejenige, auf deren Grundlage sich die gesellschaftliche Unterhaltung bewegt, in gewissen Kreisen vorausgesetzt wird. So würde es z. B. allerdings für die geistige Bildung, als solche, nichts verschlagen, wenn jemand Mexiko für eine Insel, oder wenn er den Sauerstoff für einen festen Körper hielte. Vor hundert Jahren wußte ja der geistig Gebildetste von dem letzteren ohne Zweifel gar nichts, und von dem ersteren vielleicht so gut wie nichts. Aber die richtigen Vorstellungen hievon gehören zu der gemeinsamen Grundlage von Kenntnissen, welche, nach dem Entwickelungspunkte unserer Zeit, niemand in einem gewissen Stande nicht wissen darf, ohne für einen Ungebildeten zu gelten.

Nun lehrt schon die unmittelbare Erfahrung, und es läßt sich leicht wissenschaftlich begründen, daß uns die Auffassung von dergleichen Gedächtnißwerk in den Jahren weiter vorgeschrittener Bildung überaus schwer, ja unmöglich wird. Die Seele ist weniger frei und empfänglich dafür; und überdies hat sich uns, durch den ausgedehnteren Erwerb und dessen geistigere Verarbeitung, ein gewisser höherer Maßstab angebildet, der, indem er von uns zu jedem sich neu darbietenden Erwerbe hinzugebracht wird, einen mehr oder weniger starken Widerwillen begründet gegen alles Dasjenige, was den Charakter des niederen, rein äußerlichen, mechanischen Auffassens an sich trägt. Dazu kommt überdies noch eine gewisse Macht der Trägheit, welche bei den meisten Menschen in Hinsicht der ersten Anfänge jeder Wissenschaft und Kunst nicht selten fast unüberwindlich ist, und sie bloß deshalb ihr ganzes Leben hindurch Demjenigen

fremd

fremd bleiben läßt, was sie, wenn sie nur früh zu sicherer Aneignung der äußerlichen Grundelemente veranlaßt worden wären, in hohem Maße angezogen und fortdauernd beschäftigt haben würde.

In Folge hievon also werden wir im Allgemeinen den Grundsatz aufzustellen haben, daß der Jugendunterricht nicht nur die beiden ersten Klassen von Bedürfnissen zu berücksichtigen, sondern auch von allem Demjenigen, was irgendwie eine allgemein-menschliche Wichtigkeit gewonnen hat, wenigstens die ersten Grundlagen und den äußeren Schematismus mitzutheilen und dem Schüler einzubilden habe.

Es ergiebt sich von selbst, daß die gleichen Grundverhältnisse, welche sich für die Aufnahme oder Nicht-Aufnahme in den Jugendunterricht entscheidend gezeigt haben, im Allgemeinen auch in Hinsicht der früheren oder späteren Zeit der Aufnahme, so wie in Hinsicht der Ausdehnung, in welcher die verschiedenen Gegenstände in den Unterricht hineinzuziehn sind, unser Urtheil zu leiten geeignet sein werden. Was sich weiter erstreckt mit seiner bildenden Kraft, was für vieles Andere wesentlich Grundbildung ist, was eine langwierigere Vorbereitung erfodert: dem werden wir einen früheren Anfang und eine größere Ausdehnung zuzugestehn, dagegen jenen zu verspäten und diese zu beschränken haben, inwieweit ein Gegenstand nur eine geringere Bildungskraft besitzt, oder isolirter ist, oder sein Gebrauch erst später, oder vielleicht erst für eine Zeit gefodert wird, welche schon über die Erziehungszeit hinausliegt.

Die Betrachtung derjenigen Beschränkungen und Modifikationen des Jugendunterrichtes, welche durch mehr zufällige Verhältnisse: durch die Dürftigkeit der Schüler, durch den Mangel an Unterrichtsmitteln, durch den Mangel

an Anlagen ꝛc. bedingt werden, versparen wir für einen anderen Ort.

§. 94.

Eintheilung der Untersuchung.

Die Eintheilung unserer Untersuchungen ergiebt sich leicht auf der Grundlage sehr einfacher Principien. Die Verhältnisse nämlich, welche wir zu erörtern, die Vorschriften, die wir aufzustellen haben, können sich entweder auf den gesammten Unterricht in gleicher Art, oder nur auf besondere Zweige desselben beziehn. Hienach zerfällt die Unterrichtslehre in die allgemeine und die besondere. Beide aber haben theils die Gegenstände des Unterrichts auszuwählen, zu begränzen, zu würdigen, theils die Art und Weise zu bestimmen, wie der Unterricht ertheilt werden soll: die Regel, die Methode desselben. Diese Betrachtungen bedingen einander gegenseitig. Denn auf der einen Seite ist ja die Methode des Unterrichtes großentheils durch die Natur der Gegenstände desselben bedingt, und auf der anderen Seite wird die Auswahl und Begränzung der Unterrichtsgegenstände in manchen Beziehungen von der Art der methodischen Behandlung abhangen, deren sie fähig sind. Dessenungeachtet aber ist eine Trennung dieser Untersuchungen zweckmäßig; und zwar werden wir mit der Untersuchung der Gegenstände des Unterrichts, als dem mehr Elementarischen, oder der theoretischen Grundlage, den Anfang machen müssen.

Zu allem Diesem kommt dann noch mehr äußerlich die Einrichtung der Unterrichtsanstalten oder Schulen. Wo eine größere Anzahl von Kindern zugleich unterrichtet werden soll: da bedürfen wir gewisser allgemeiner

Begränzungen und Normen, die nach einem mittleren Maßstabe gebildet sind, und überdies besonderer disciplinarischer Vorschriften, welche uns von dem Gebiete der eigentlichen Unterrichtslehre wieder zu dem der allgemeinen Erziehungslehre hinüberführen, und so unsere Betrachtungen zusammenfassend schließen.

Bekanntlich sind über alle diese wichtigen Punkte bis in die neuesten Zeiten hin, und gerade in diesen mit verstärktem Eifer, wiederholte Streitigkeiten geführt worden, welche bisher noch wenig Aussicht zu einer allgemein anzuerkennenden Schlichtung gewährt haben. Dazu kommt, daß die Praxis noch immer eine sehr große Unsicherheit des Erfolges zeigt. Zwar sehn wir nicht selten bei höchst mangelhaftem, ja verkehrtem Unterrichte eine geistige Bildung sich entwickeln, wie wir sie kaum zu hoffen gewagt hätten: eine natürliche Folge des allgemeinen Grundgesetzes, daß von jeder Erregung und Thätigkeit der Seele, sobald sie nur einen gewissen Grad von Stärke hat, eine Spur im Inneren zurückbleibt *), und daß die mannigfachen Zusammenbildungsverhältnisse, welche für diese Spuren möglich sind, zuweilen auch bei einem ganz planlosen oder selbst an sich widersinnigen Verfahren, dennoch zufällig zu einem erfreulichen Ebenmaß und einer nicht unbedeutenden Steigerung führen können. Aber auf der anderen Seite: wie Wenige unter den vielen mit Sorgfalt Unterrichteten zeigen späterhin ein wahres, lebendiges, wissenschaftliches oder auch nur überhaupt geistiges Interesse! Wie Wenige unter den Vielen einen auf einigermaßen bedeutende Lebensverhältnisse gerichteten, regen und zu Anstrengungen und Opfern willigen Trieb!

*) Vgl. Band I., S. 42 ff. und S. 446 ff.

Man schiebt freilich die Schuld hievon meistentheils auf die Mängel der angeborenen Anlage; aber in zehn Fällen gegen einen gewiß mit Unrecht: was Demjenigen nicht zweifelhaft sein kann, der sich überhaupt dieser qualitates occultae, dieser bequemen Ruhekissen für die faule Forschung, entwöhnt hat *). Wir können es uns also nicht verhehlen, daß der Unterricht noch immer in der bei Weitem größeren Anzahl von Fällen gerade in Hinsicht des Wesentlichsten misräth; und auch aus diesem praktischen Gesichtspunkte ist die endliche Aufklärung der Differenzpunkte über die Einrichtung desselben sehr zu wünschen.

Diese beiden Misverhältnisse nun, die Streitigkeiten über die Theorie und der ungünstige praktische Erfolg, haben den gemeinsamen Grund, daß man sich durchgehends mit der Untersuchung zu sehr auf der Oberfläche gehalten, zu wenig tief und genetisch zergliedernd eingedrungen ist. Die Quelle der entgegengesetzten Urtheile möchte hier, wie so oft, vorzüglich in zwei Fehlern zu suchen sein.

Einmal darin, daß man fälschlich als Eins zusammengeworfen hat, was doch seiner inneren Natur nach sehr verschieden ist. Die meisten Unterrichtsgegenstände (man denke nur z. B. an den Sprachunterricht) enthalten sehr viele, zum Theil überaus heterogene Bestandtheile; und je nachdem man diesen oder jenen von denselben, in der Praxis oder in der Beurtheilung, ausschließend oder doch überwiegend hervorhebt, werden die Einflüsse des Unterrichtes nicht nur modificirt, und wesentlich modificirt werden, sondern sich in manchen Fällen ganz entgegengesetzt entwickeln. Wie dürfen wir uns also wundern, daß man auch

*) M. vergl. Band I., S. 102 f., S. 294 f.; auch S. 37 f. und 52 ff.

für die Würdigung derselben zu entgegengesetzten Resultaten gelangt? Die einander Gegenüberstehenden haben gleich Recht, nur in Hinsicht auf Verschiedenes, was sie irrig als Eins ansehn.

Dazu kommt zweitens, daß man nicht tief genug die Grundbedingungen und die Bildungsverhältnisse der für den Unterricht erfoderlichen Entwickelungen erforscht, sich nicht genau genug anschaulich gemacht hat, was für jede derselben als schon gebildet vorausgesetzt, was auf der anderen Seite, ganz einzeln, durch jede innerlich gebildet werde, und welche Modifikationen der allgemeinen Erfolge bei diesem oder jenem Zusammenwirken, bei dieser oder jener Aufeinanderfolge eintreten.

Wir werden daher, indem wir eine Schlichtung jener Streitigkeiten und eine größere Sicherheit für das Gelingen des Unterrichtes bezwecken, die gewissermaßen zufällig zu Einem Aggregate verbundenen didaktischen Elemente sorgsam auseinander zu halten, und der Genesis der Unterrichtsentwickelungen in allen ihren Theilen die gespannteste Aufmerksamkeit zuzuwenden haben.

Erstes Kapitel.

Allgemeine Unterrichtslehre.

Erster Abschnitt.

Allgemeine Uebersicht der Unterrichtsgegenstände.

§. 95.

Grundverhältnisse für den allgemeinen Schematismus der Unterrichtsgegenstände.

Den allgemeinen Schematismus der Unterrichtsgegenstände haben Einige im unmittelbaren Anschließen an die Gesammtheit alles menschlichen Wissens und Thuns, oder gar aller menschlichen Entwickelung, konstruiren wollen. Aber der Umfang der menschlichen Entwickelung und der Umfang dessen, was uns jetzt als Problem vorliegt, sind, wie wir uns überzeugt haben, keineswegs einander kongruent; vielmehr zeigt sich jener wesentlich in zwiefacher Hinsicht lückenhaft: in Hinsicht der Schranken nämlich, einmal des Unterrichtes überhaupt, und zweitens des Jugendunterrichtes insbesondere*).

*) Vgl. S. 8 ff. und S. 29 ff.

Ueberdies möchte auch der Schematismus der Unterrichtsgegenstände, indem es sich dabei um praktische Zwecke handelt, von Anfang an aus einem überwiegend praktischen Gesichtspunkte zu entwerfen sein.

Hiezu nun bietet sich zunächst die gewöhnliche Eintheilung dar in formalen Unterricht, oder denjenigen, welcher sich die Stärkung und Ausbildung gewisser Kräfte zur Aufgabe setze, und materialen, der die Mittheilung eines bestimmten Stoffes der Erkenntniß bezwecke; welchen beiden Gattungen dann Einige noch eine dritte, den material-formalen, an die Seite gesetzt haben, als dessen Charakter sie hervorheben, daß er sich zum Behuf der Ausbildung geistiger Kräfte eines bestimmten Erkenntnißstoffes bediene, wie der Unterricht in der Formen- und Größenlehre und der Sprachunterricht.

Diese Eintheilung nun hat allerdings viel Richtiges, in ihrer gewöhnlichen Ausbildung aber ist ihr eben so viel Falsches beigemischt, und zwar dieses Letztere von der Art, daß es auch für die praktische Anwendung höchst gefährlich werden kann.

1) Zuvörderst nämlich, wie wir schon öfter bemerkt haben*): es giebt keinen rein formalen Unterricht, d. h. der rein eine gewisse Form, oder der eine gewisse geistige Kraft ganz allgemein, und unabhängig von allem Vorstellungsinhalte, an welchem sie sich wirksam erweisen soll, ausbildete. Alles Auswendiglernen von lateinischen Wörtern, wie sehr es auch das Gedächtniß hiefür vervollkommnen mag, trägt doch nicht das Mindeste bei zur Vervollkommnung des Sachgedächtnisses: denn das Gedächt-

*) M. vergl. oben S. 12 ff. und die dort aus dem ersten Bande angeführten Stellen.

niß ist überhaupt nichts außer den Vorstellungsanlagen, besteht vielmehr nur in dem Fortexistiren oder Beharren der einmal gebildeten Vorstellungen im inneren Seelensein, oder in gewissen Spuren. Das Gedächtniß also wird auch durch jede Uebung *nur so weit* gebildet, als diese Spuren reichen, d. h. für die Vorstellungen, in welche diese Spuren als Bestandtheile einzugehn, und die sie durch dieses Eingehn zu verstärken im Stande sind. Eben so mit allen anderen Kräften. Der Verstand ist gar nichts außer den Begriffsanlagen; und die Entwickelung mathematischer Begriffe also, wie vollkommen sie auch sein mag, begründet einen Verstand, eine Urtheilskraft, ein Schlußvermögen nur für mathematische Anschauungen; da sich aber z. B. Sprachverhältnisse, Lebensverhältnisse, Charaktere ꝛc. nicht den mathematischen Begriffen unterordnen, diese sich nicht für jene als Prädikate gebrauchen lassen, so wird auch durch jene Verstandes- und Urtheilbildung für die auf diese anderen Gebiete sich beziehenden Verstandes- und Urtheils-vermögen nichts gewonnen. Kurz, die *formale* oder *Kräftebildung* ist *stets zugleich eine materiale*, d. h. an einen gewissen Vorstellungs*inhalt* geknüpfte; eine *unmittelbar rein formale* oder *allgemeine* Kräftebildung giebt es nicht für die menschliche Seele.

Mehr vermittelt kann sich allerdings etwas Aehnliches ausbilden, indem die in einem gewissen Vorstellungsgebiete erworbenen Formen zu *allgemeinen regelnden Normen* werden auch für andere Vorstellungsgebiete. Wer gewisse mathematische Verhältnisse zu voller Klarheit und Bestimmtheit in sich ausgebildet, kann das *allgemeine Bild* derselben, die *allgemeine Formenanschauung* zur Auffassung auch der Sprach- und Lebensverhältnisse hinzu-

bringen, so daß ihm nichts genügt, was hinter diesem Ideale zurückbleibt, und er deshalb mit Anspannung aller Kräfte dessen Verwirklichung auch für diese Gebiete erstrebt. Diese weiter greifende formale Bildung ist allerdings von unendlicher Wichtigkeit. Aber einmal bedarf es besonderer günstiger Verhältnisse, und ist in Hinsicht des Erfolges mehr zufällig, daß sich diese Formenanschauungen auch über ihren eigenthümlichen Kreis hinaus für fremde Vorstellungsgebiete wirksam erweisen. Sie können sich auch für dasjenige, auf welchem sie ursprünglich entstanden sind, isoliren: der höchst klar denkende, gewandte Philologe z. B. über die Verhältnisse des Lebens, oder über die Religion ꝛc. höchst unklar denken, höchst unvollkommen und unbehülflich urtheilen. Zweitens aber vermögen auch selbst diese regelnden Normen nicht unmittelbar schaffend, erzeugend zu wirken; sondern sie stellen nur Muster auf, und es wird nun weiter darauf ankommen, ob der fremde Vorstellungskreis, für welchen sie diese Muster aufstellen, schon in sich, oder in Hinsicht seines eigenthümlichen Inhaltes, so reich, so vollständig, so genau ꝛc. ausgebildet ist, daß er sich diesen Mustern gemäß aus- und umbilden kann. Wo dies nicht der Fall ist, werden wir wohl das Ungenügen fühlen, aber nicht im Stande sein, demselben unmittelbar abzuhelfen. Drittens endlich, sind diese regelnden Formen keineswegs, wie man meint, von aller materialen Bestimmtheit frei; nur relativ, nicht specifisch von den übrigen Anlagen verschieden. Vielmehr hat die Anwendung der Formen, vermöge der verschiedenen Natur der verschiedenen Vorstellungsgebiete, ebenfalls ihre bestimmten Gränzen. Für manche Gebiete sind manche Normen gar nicht anwendbar; für andere sind sie wohl anwendbar, aber während sie für die Vorstellungen,

aus deren Zusammenbildung sie ursprünglich entstanden sind, die höchste Vollkommenheit der Entwickelung konstituirten, würden sie für jene anderen vielmehr eine Unvollkommenheit begründen. Wir werden auf diese Verhältnisse vielfach in der besonderen Unterrichtslehre zurückzukommen Veranlassung haben.

2) Eben so wenig aber, wie es einen rein formalen Unterricht giebt, können wir auch auf der anderen Seite einen rein materialen zugeben. Es giebt in der menschlichen Seele keinen todten Stoff; Alles in ihr ist nicht nur der Aktivität fähig, sondern schon an sich zur Aktivität aufstrebend. Die Spuren z. B., welche von gewissen Vorstellungen zurückbleiben, und diesen entsprechende Kenntnisse begründen, sind zugleich auch Vermögen, Kräfte, Fähigkeiten: setzen, durch ihr Hinzufließen, zur vollkommneren Wahrnehmung oder Beobachtung, zur inneren Konstruktion, zur Beurtheilung ꝛc. des Einstimmigen in den Stand, begründen Gedächtniß-, Verstandes-, Schluß- ꝛc. Vermögen *). Durch jedes Vorstellungsmaterial also werden nicht nur diejenigen Kräfte gewonnen, welche den Besitz dieser Vorstellungen begründen (sich in ihrer bloßen Reproduktion äußern), sondern auch weiter reichende, mehr selbstthätige, wie Auffassungskräfte, Beurtheilungskräfte, Schlußkräfte, Erfindungskräfte ꝛc. Nicht nur aber, daß diese formale Bildung fortwährend gelegentlich neben der materialen erfolgt: sie ist auch unter allen Umständen als Zweck des Jugendunterrichtes, ja als der höchste Zweck desselben anzusehn. Was der Jugendunterricht von Erkenntnißmaterialien mittheilen kann, wird ja doch in allen Ge-

*) Vgl. mein „Lehrbuch der Psychologie", S. 110 ff., S. 117 ff. und S. 121 ff.

bieten immer nur ein Minimum und höchst unbedeutend sein im Verhältniß zu Demjenigen, was die, namentlich in den neuesten Zeiten fast durchgehends zu unermeßlicher Ausdehnung und unerschöpflichem Reichthume angewachsenen Erkenntnißgebiete überhaupt in sich fassen. Nur dann also wird der Unterricht als gelungen betrachtet werden können, wenn er in den mitgetheilten und angeeigneten Vorstellungen zugleich lebendige Kräfte und Triebe begründet hat, welche nicht nur so lange der Unterricht dauert, sondern das ganze Leben hindurch fortwährend zur Erweiterung, zur Vervollständigung, zur genaueren und bestimmteren Ausprägung, zur intellektuellen Verarbeitung anstreben; wenn also zugleich dadurch ein Durst nach weiterer Erkenntniß begründet, oder wenn, mit Einem Worte, dem material Angeeigneten zugleich die rechte Form gegeben worden ist.

Dabei wollen wir jedoch keineswegs in Abrede sein, daß, in dieser Relativität gefaßt, die Unterscheidung von materialem und formalem Unterrichte sehr wohl anwendbar und in manchen Beziehungen fruchtbar ist. Der Unterricht in gewissen Gegenständen kann allerdings mehr geeignet, und uns bei seiner Ertheilung mehr darum zu thun sein, den Schüler in den Besitz gewisser Erkenntnißmaterialien zu setzen, während dagegen bei dem Unterrichte in anderen Gegenständen die Aneignung des Vorstellungsmaterials mehr Nebensache ist, ja vielleicht wenig dagegen sein würde, daß sich dasselbe ganz wieder in der Erinnerung verwischte, sobald es nur vermöge der in ihm ausgebildeten Formen weiter fortgewirkt: die übrige geistige Entwickelung dadurch gehoben, belebt, befruchtet, gefestigt hat. So verhält es sich, wie wir später auseinandersetzen werden, mit den beiden Unterrichtszweigen, welche unbestreitbar die größte

Wichtigkeit haben: mit dem Sprachunterrichte, namentlich dem Unterrichte in den alten Sprachen, und mit dem mathematischen: wie denn überhaupt aller Unterricht der Jugend weit mehr die formale, als die materiale Bildung ins Auge zu fassen hat. Unzählige haben in erwachsenen Jahren die alten Sprachen und die Mathematik so wieder vergessen, daß sie vielleicht nicht mehr den kleinsten Satz in jenen richtig zu bilden, nicht den leichtesten Beweis in dieser zu führen im Stande wären; aber sie verdanken dem Unterrichte darin die Klarheit, Bestimmtheit, Schärfe, Gewandtheit, Umsicht ꝛc., mit welchen sie nun ganz verschiedenartige Gegenstände beurtheilen und für ein angemessenes praktisches Einwirken bearbeiten. Die dort gewonnenen höheren Bildungsformen haben sich auf den Vorstellungskreis dieser übertragen, und wirken als regelnde Normen dafür fort, obgleich das Vorstellungsmaterial, in welchem dieselben zuerst entstanden sind, immer mehr und mehr für die Reproduktion zurückgetreten ist.

Um jedoch diese Unterscheidung vollständig klar zu würdigen, müssen wir dieselbe durch ein tieferes Eingehn in ihre Gründe noch genauer ausprägen.

Die Ausdrücke „Form" und „Materie" sind unstreitig nur bildliche. Denn so wenig bei einem durchaus Immateriellen, wie die menschliche Seele ist, von einer Materie im eigentlichen Sinne die Rede sein kann, so wenig kann auch von einer eigentlichen Form die Rede sein, in welche das an sich Formlose zusammengefaßt, das Weiche, Bewegliche in irgend einer äußeren Gestalt gefestet und unbeweglich gemacht würde *). Fragen wir nun nach Dem-

*) M. vgl. hiezu meine kleine Schrift „Kant und die philosophische Aufgabe unserer Zeit", S. 40 ff. und S. 63 ff.

jenigen, was diesen bildlichen Ausdrücken als eigentliches Sein zum Grunde liegt, so erhalten wir sehr verschiedene Antworten. Am Allgemeinsten versteht man, mit Kant, unter der Materie des Vorstellens das Objektive (vom vorgestellten Objekte Stammende), das Gegenständliche, unter der Form das Subjektive (aus dem vorstellenden Subjekte Stammende), das durch die Kraft, die Thätigkeit des menschlichen Geistes Hinzugegebene, oder, wie dies von Einigen sogleich näher bestimmt wird, unter der Materie das Einzelne, Elementarische in unseren Vorstellungen, unter Form die Verknüpfungsverhältnisse derselben.

Auch diese Unterscheidungen aber zeigen sich als überaus schwankend, und können nur unter sehr bedeutenden Modifikationen zugegeben werden.

Zuerst nämlich darf man nicht aus den Augen verlieren, daß auch in den einfachsten Elementen des menschlichen Vorstellens und Empfindens Objektives und Subjektives stets zusammen gegeben sind. Die Seele ist keine tabula rasa, auf welcher sich die Gegenstände selbst zeichneten oder eindrückten, sondern sie ist stets aktiv, sie bildet die Vorstellungen, und diese also sind wesentlich ihr Werk. Wir können die Außenwelt nur durch uns selbst hindurch auffassen, oder nur mit unseren Kräften als Formen; indem wir aber diese hineingeben in die Vorstellungen, geben wir zugleich auch einen gewissen Vorstellungsinhalt hinein; und wie weit wir also auch unsere Vorstellungen auflösen mögen, wir kommen nie zu einem rein-material-Elementarischen, sondern es bleibt stets eine gewisse Form anhangend: dem Objektiven stets das Subjektive, und umgekehrt.

Zweitens, die Formen oder Verknüpfungsverhältnisse sind keineswegs sämmtlich und rein dem vorstellenden Subjekte angehörig. Auch das Aeußere, Objektive hat die seinigen, und giebt sie in das Vorstellen hinein. Prüfen wir in dieser Beziehung die in unsern Vorstellungen gegebenen Verknüpfungsverhältnisse näher: so möchten sich für unseren Gesichtspunkt*) fünf Klassen derselben unterscheiden lassen:

1) Allein der Außenwelt angehörige, d. h. wie wir dieselbe auffassen. Das vorzüglichste derselben ist die räumliche Verbindung; außerdem aber haben auch die Vorstellungen und Empfindungen der übrigen Sinne: die Töne, Geschmacks- und Geruchsempfindungen ꝛc., ihre eigenthümlichen Grundformen, nur daß diese nicht so bestimmter Auffassungen und Konstruktionen fähig sind, wie die räumlichen Verhältnisse.

2) In der Außenwelt und in unserer Seele zugleich gegebene. Dahin gehören die Verknüpfungsverhältnisse des Zusammen, des zeitlichen Zugleich und Nachher, der Zahl, des Grades.

3) Der Außenwelt und der Innen- (geistigen) Welt gemeinsame, die jedoch nur in den Anschauungen der letzteren unmittelbar gegeben sind, den Anschauungen der Außenwelt erst von uns untergelegt werden. So verhält es sich mit dem Sein (dem Für-sich-existiren), dem In-einander, dem Causalverhältnisse. Nur das Sein unserer Seele vermögen wir mit unserem Vorstellen unmittelbar zu erreichen oder zu erfassen; den äußeren Wahr-

*) Man vergleiche hiezu die aus einem etwas von diesem verschiedenen Gesichtspunkte entworfene Uebersicht in meiner „Logik als Kunstlehre des Denkens", S. 53—72.

nehmungen legen wir dasselbe nur analogisch unter *). Und eben so ist uns in der Außenwelt nirgend ein wahres (inneres) In-einander von Eigenschaften oder Kräften gegeben, nirgend ein Causalverhältniß, als nothwendig bedingtes Hervorgehn oder Gewirktsein der Wirkung durch die Ursache; sondern nur in uns selbst nehmen wir diese Verhältnisse wahr, und übertragen sie, auf Veranlassung des steten (äußeren) Zusammen und des steten Nachher, auf die äußeren Dinge und Erfolge.

4) Allein der Innenwelt angehörige. Von dieser Art sind das Urtheilen, das Fühlen, das Begehren ꝛc., kurz, alle psychischen Formen und Verbindungen.

5) Aus der Ueberbildung des Objektiven durch das Subjektive, also durch eine Art von Verschmelzung beider Verhältnisse hervorgehende. Von dieser Art ist das Verhältniß zwischen Zwecken und Mitteln. Dasselbe geht zwar ursprünglich hervor aus dem, der dritten Klasse angehörigen Causalverhältnisse, bildet sich aber erst, indem dieses vermöge eines eigenthümlich psychischen Verhältnisses eine Umkehrung erleidet, oder den Vorstellungsverknüpfungen, welche das Causalverhältniß vorstellen, in Folge einer Entwickelung von rein subjektiver Art, eine entgegengesetzte Richtung ertheilt wird. Die Verbindung von Salpeter, Kohle und Schwefel z. B. ist die Ursache für die Erzeugung des Schießpulvers, aber zum Mittel für diese, als Zweck, wird jene erst durch eine rückgängige Reproduktion dieses Causalverhältnisses vermöge eines Begehrens **).

Obgleich jedoch, für ein tieferes und volleres Ver-

*) M. vergl. hiezu meine Schrift über „das Verhältniß von Seele und Leib", besonders S. 35 ff. und S. 108 ff.

**) Vgl. „Psychologische Skizzen", Band I., S. 412 ff.

ständniß, diese fünf Klassen von Formen oder Verknüpfungen streng auseinandergehalten werden müssen, so können wir doch für die Theorie des Jugendunterrichtes die drei ersten als gleich behandeln. Denn die zur zweiten Klasse gehörigen lassen sich auch schon rein aus den Anschauungen der Außenwelt genügend entwickeln; dies aber wird man thun müssen, weil es bedeutend leichter und dem ganzen Standpunkte des Jugendunterrichtes angemessener ist; und die der dritten Klasse bilden sich den Auffassungen der Außenwelt so früh und verdeckt unter*), daß für das Bewußtsein des Kindes diese Unterlegung weder begünstigt zu werden braucht, noch zum Bewußtsein gebracht werden kann.

Nur das vierte und das fünfte jener Verhältnisse also werden eine besondere Berücksichtigung für unsere Betrachtung verstatten und bedürfen.

Drittens, eben so wenig stammt auf der anderen Seite alles Material oder aller Inhalt des menschlichen Vorstellens aus der Außenwelt. Auch unser Inneres kann ja in allen seinen Theilen und mit allen seinen Eigenthümlichkeiten vorgestellt, also das Subjektive zum Objekte, die Form des Vorstellens zu einer eigenthümlichen Materie desselben werden. Indem wir die Sprach- und Denkformen, die Formen des Moralischen, des Religiösen ꝛc., in Abstraktionsprocessen, zu besonderen Formenvorstellungen hervorbilden**), wird das bisher bloß als Form an einem Anderen Existirende zu einem Für-sich-Existirenden oder Substantiellen, und so die Gränze auch von dieser Seite her niedergeworfen.

Daher

*) M. vgl. „das Verhältniß von Seele und Leib", S. 90 f. u. 93 ff.
**) Vgl. „Psychologische Skizzen", Band II., S. 351 ff.

Daher denn auch Form und Inhalt des Vorstellens besonders im ersten Anfange des Unterrichtes gar nicht von einander zu trennen sind. So bei den sogenannten Denkübungen. Wo dieselben in rechter Art angestellt werden, ist ihr Hauptzweck unstreitig darauf gerichtet, die verschiedenen Formen oder Grundverhältnisse (das Verhältniß der Accidenzen und Substanzen, das Causalverhältniß, das Verhältniß von Zwecken und Mitteln ꝛc.), jedes in seiner Eigenthümlichkeit, zu klarem Bewußtsein und ihren Gebrauch zu größerer Sicherheit und Gewandtheit zu erheben. Aber in Angemessenheit zu dem Entwickelungspunkte des Kindes kann dies nicht anders geschehn, als durch Beispiele, welche diese Formen an bestimmten Gegenständen, und gleichsam noch ganz in diese versenkt, darstellen; daher denn auch die Gefahr entsteht, daß sich der Schüler oder gar der Lehrer selbst ganz in das Gegenständliche versenke, und darüber das Formale aus den Augen verliere. Dagegen je mehr der Unterricht (oder die geistige Entwickelung überhaupt) fortschreitet, desto mehr bilden sich Form und Materie des Vorstellens auseinander.

Dieses Auseinanderbilden geschieht auf die Weise, welche wir schon öfters charakterisirt haben. Wenn nämlich dieselbe Form vielfach wiederkehrt bei verschiedenem Vorstellungsinhalte (z. B. das Zusammen der Eigenschaften in der Naturgeschichte, das Causalverhältniß bei der Darlegung physikalischer Erfolge, das Verhältniß von Zeichen und Bezeichnetem beim Sprachunterrichte ꝛc.), oder wenn umgekehrt dieselbe Materie des Vorstellens in verschiedenen Formen gegeben ist (wie bei den Beugungen der Substantiva und der Verba, bei den psychischen Veränderungen ꝛc.): so wird das Vielfach-gleich-Gegebene,

in Folge seiner Vielfachheit, für ein besonderes Bewußtsein hervorgebildet; also in jenem Falle eine allgemeine Formenanschauung mit Abstraktion von dem verschiedenen Gegenständlichen, an welchem sie gegeben sein kann, in diesem eine allgemeine Anschauung von einem Objekte, mit Abstraktion von den verschiedenen Formen oder Veränderungen, die sich an denselben entwickeln können. Auf der anderen Seite aber ist nun an diesem Allgemein-gleichen nichts mehr zu lernen, nichts mehr neu aufzufassen, und so wendet sich die Aufmerksamkeit sehr natürlich auf das Mannigfaltige und Wechselnde hin: dort auf die verschiedenen Objekte, hier auf die verschiedenen Formen; und in jenem Verhältnisse werden jene, in diesem diese zum eigentlichen Gegenstande des nachfolgenden Unterrichtes.

§. 96.

Uebersicht der Unterrichtsgegenstände.

Auf der Grundlage der im vorigen §. mitgetheilten Erörterungen entwerfen wir nun vorläufig eine allgemeine Uebersicht der Unterrichtsgegenstände, von welcher wir jedoch noch einmal erinnern, daß ihr Schematismus, in Folge der beiden angegebenen Beschränkungen *), wesentlich unvollkommen bleiben muß.

Gegenstände des Unterrichtes sind zunächst **): Vorstellungen und äußere Bewegungen; bei beiden aber kann entweder die vollständige Aneignung eines gewissen Vorstellungsinhaltes, oder die formale Ausbildung (die Entwickelung der Kräfte, Talente, Fertigkeiten)

*) M. vgl. S. 38.

**) Vgl. S. 7 ff.

Hauptzweck sein *). Von Einigen sind außerdem noch die Zeichen als eine besondere Klasse von Unterrichtsgegenständen begründend aufgeführt worden; aber die Aneignung der Zeichen als solcher ist nicht Zweck, sondern Mittel für den Unterricht, und ihre Erlernung, an und für sich betrachtet, läßt sich vollständig auf das jenen beiden Klassen Angehörige zurückführen: auf die Aneignung gewisser Vorstellungen und auf die Entwickelung gewisser Fertigkeiten für äußere Bewegungen.

Die Vorstellungen können sich, ihrem Inhalte nach (material), auf die äußere oder auf die innere Welt beziehn, ihrer Form nach dieselbe (wenn wir fürerst nur die allgemeinste Verschiedenheit hervorheben) konkret oder abstrakt auffassen.

In Hinsicht des Materialen nun kann der Jugendunterricht unstreitig nirgend Vollständigkeit erstreben; hat dies auch nicht nöthig, indem ja für die Jugend noch in keiner Art die Interessen gegeben sind, welche später, von mannigfachen Lebenszwecken aus, eine vollständige Aneignung eines gewissen Vorstellungsgebietes erfodern: weder die Interessen einer praktischen Anwendung in einer gewissen Berufsthätigkeit, noch die der gesellschaftlichen Unterhaltung. In dieser Hinsicht also wird der Jugendunterricht nur Anfänge mitzutheilen haben: Grundlagen, feste Gränzpunkte und Umrisse für eine spätere Ausfüllung; welche er dabei innerlich dadurch sichert, daß er Liebe zur Sache und Eifer für ein weiteres Fortstreben begründet.

*) Wir halten dieses Verhältniß im Folgenden noch mehr lose, da die genaueren Bestimmungen darüber erst aus einer genaueren Zergliederung der einzelnen Unterrichtsgegenstände hervorgehn können.

In formaler Beziehung dagegen möchte sich allerdings auch schon der Jugendunterricht eine gewisse Vollständigkeit zur Aufgabe zu setzen haben. Man hat als Maßstab hiefür nicht selten die Bildung aller Kräfte oder Vermögen aufgestellt. Dies ist allerdings gewissermaßen richtig. Aber die Kräfte oder Vermögen, wie wir schon oft bemerkt *), existiren gar nicht für sich oder abstrakt, sind vielmehr nur verschiedene Formen der Entwickelung, welche eine und dieselbe Vorstellung oder Vorstellungsgruppe hinter einander durchgehn kann, und die dabei nur in den Anlagen für Vorstellungen und Vorstellungsgruppen, oder in der Hervorbildung aus diesen, begründet werden können. Nun freilich ist das eine Vorstellungsgebiet geeigneter, in diese, das andere in jene Formen einzugehn: das eine mehr passiv aufbehalten zu werden, ein anderes Abstraktionsprocesse und Urtheile, ein drittes lebendig frische Gefühle ꝛc. zu entwickeln; das erste also Gedächtnißkräfte, das zweite Verstandes- und Urtheilsvermögen, das dritte Gefühlanlagen ꝛc. zu erzeugen. Die Aufgabe also würde die sein, jeden Unterrichtsgegenstand durch alle diejenigen Formen hindurchzuführen, deren er in normaler oder fehlerloser Entwickelung fähig ist, und eben so die Seele des Kindes hindurchzuführen durch alle die Formen, deren sie überhaupt fähig ist in fehlerloser Entwickelung während der Zeit des Jugendunterrichtes. In dieser Beziehung also ergiebt sich eine Beschränkung nur in Hinsicht der zu hoch liegenden Entwickelungsformen.

Ueberhaupt aber gerathen wir hier in ein eigenes Mißverhältniß, welches jedoch seinen Grund in der innersten

*) Vgl. S. 39 ff.

Natur der menschlichen Seelenentwickelung hat, und zum Misverhältnisse nur dadurch wird, daß wir gern für die höchsten Aufgaben der Erziehung auch die größte Sicherheit des Gelingens haben möchten, und diese doch nicht vollkommen zu erreichen ist. Unstreitig nämlich sind, material wie formal, die Auffassungen der äußeren Welt bei Weitem leichter zu erwerben: so leicht, daß von ihnen schon während der Jugendzeit beinah nichts unerreichbar ist; aber sie sind an sich von geringerem Werthe *). Die darauf sich beziehenden Entwickelungen, als mehr nach dem Sinnlichen hinliegend und mehr elementarisch, tragen eine weit geringere Steigerung in sich, und tragen daher auch wenig dazu bei, den Menschen wahrhaft zum Menschen zu machen. Nur durch die Menge oder Ausdehnung der Vorstellungen können sie den geistigeren Entwickelungen gewissermaßen gleichkommen; und ihren größten Werth gewinnen sie, mehr abgeleitet, durch die praktischen Anwendungen, durch welche sie sich für das Leben des Menschen förderlich erweisen. Dagegen die inneren Entwickelungen bei Weitem werthvoller, aber dabei viel schwerer, ja, wie wir uns überzeugt haben **), einem großen Theile nach für den Unterricht, wenn er nicht durch eine tiefer bildende Erziehung unterstützt wird, unerreichbar sind. Ja, selbst wenn eine fehlerfreie, reiche, lebendige Entwickelung derselben wirklich eingetreten ist, wird doch der Jugendunterricht sich größtentheils auf die konkrete Auffassung derselben beschränken müssen, und die Reflexion darüber, die abstraktere und tiefer eingehende Construktion derselben, nur in den ersten Anfängen geben können. Wir stoßen also hier an die

*) M. vgl. S. 17 f.
**) S. 15 ff.

bezeichnete formale Beschränkung: die höheren Formenentwickelungen liegen für die Zeit des Jugendunterrichtes zu hoch, und es würde eine unnatürliche Verfrühung sein, wenn wir sie uns zur Aufgabe setzen wollten.

Dabei gränzt, nach dem früher Bemerkten, die abstrakte Formenauffassung der äußeren Welt, mit der konkreten materialen der inneren so zusammen, daß sie an mehreren Punkten ganz ineinanderfließen. Das eigenthümliche Vorstellungsmaterial der inneren Welt sind ja die Formen: deren Entwickelung, dem ersten Anstoße nach, durch äußere Anregungen bedingt ist, wenn sie auch freilich großentheils erst nach vielen dazwischen liegenden Bildungsprocessen, aus der innersten Natur der Seele heraus und dieser gemäß erfolgt *).

Hienach würde sich nun, für die Vorstellungsseite, folgender Schematismus ergeben.

I. Aeußere Welt.

1) Völlig konkrete Auffassung (rein erzählend, beschreibend):
   a) in Hinsicht des Räumlichen und der diesem parallelen Qualitäten: beschreibende Erd- und Himmelskunde;
   b) mit Hinzuziehung des Zeitlichen: äußere Geschichte.
2) Halb abstrakte Auffassung (Gattungen und Arten, allgemeine Erfolge).

   Hier wird für die Untereintheilung schon die Verschiedenheit der Formen von Bedeutung:
   a) Zusammen der Eigenschaften: Naturgeschichte;

*) Man vergl. mein „Lehrbuch der Psychologie", S. 189 ff.

b) Causalitätsverhältniß: Physik (Bewegung),
Chemie (Qualitäten).

3) Ganz abstrakte Auffassung (Formen, mit Ausscheidung des Gegenständlichen):

a) Geometrie (unter den Formen der einzelnen Sinne sind die räumlichen Verhältnisse die einzigen, welche mit so großer Kräftigkeit, Klarheit und Bestimmtheit aufgefaßt werden, daß sie einer streng wissenschaftlichen Ausbildung fähig sind*));

b) Arithmetik (die höhere Abstraktion).

II. Innere Welt.

Die Auffassung dieser bleibt, wie bemerkt, während der Zeit des Jugendunterrichtes noch fast ganz im Konkreten stehen, ja zum Theil in das Formale (der äußeren) versenkt. Die abstrakte Auffassung, die Hervorhebung der ihr eigenthümlichen Formenanschauungen, tritt nur den ersten Elementen nach ein.

1) mehr konkret und als Formenentwickelung:
Sprachen,
Innere (geistige) Geschichte;

2) mehr gesondert und nach dem Abstrakten hin:
Moral und Religion.

Die zweite Hauptklasse der Unterrichtsgegenstände wurde durch die äußeren Bewegungen und deren Fertigkeiten gebildet.

Diese haben für den Unterricht eine Bedeutung: entweder inwiefern sie Kraftäußerungen, oder inwiefern sie Zeichen darstellen.

---

*) M. vgl. meine „Logik als Kunstlehre des Denkens", S. 66 f.

1) Kraftäußerungen:

a) Reine Kraftäußerungen (die Kraftäußerung selbst und deren subjektive Folgen sind die einzigen Zwecke):

Gehen, Laufen, überhaupt gymnastische Uebungen aller Art.

b) Auf die Hervorbringung gewisser Werke gerichtete:

mechanische Thätigkeiten aller Art (diese liegen, die Gewerbschulen ausgenommen, außerhalb unserer Betrachtung).

2) Zum Behufe von Zeichen hervortretende Bewegungen und deren Fertigkeiten. Diese Zeichen sind:

a) Allgemein-gewöhnliche (an sich ohne Werth*)):

Sprechen, Lesen, Schreiben;

b) Der Darstellung besonderer innerer Erregungen dienend, und insofern nach der Seite des Innerlich-Formalen hinliegend:

Deklamiren und Gestikuliren, Singen und überhaupt Musik, Zeichnen ꝛc.

---

*) Vergl. S. 23.

Zweiter Abschnitt.

Allgemeine methodische Vorschriften.

§. 97.

Schwierigkeiten des Unterrichtsverfahrens und Orientirung über das zu ihrer Ueberwindung Erfoderliche.

Gehn wir nun zur Betrachtung der Methode über, oder der Regel, nach welcher, der Art und Weise, in welcher der Unterricht ertheilt werden soll: so stoßen wir sogleich auf nicht unbedeutende Schwierigkeiten, durch welche unmittelbar gewisse allgemeine Anfoderungen bedingt werden.

Zuerst von Seiten des Lehrers. Dieser steht mit seinem Vorstellen, Denken, Fühlen ꝛc. im Allgemeinen auf einem ganz anderen Standpunkte, als der Schüler, und verhält sich ganz anders zu Demjenigen, was er diesem darzustellen hat. Ihm ist leicht, was dem Zu-Unterrichtenden schwer ist, an und für sich uninteressant, was diesen interessirt; und umgekehrt, was ihm selber interessant und eine seine Kräfte genügend in Anspruch nehmende Aufgabe sein würde, der allgemeine, streng gegliederte Ueberblick und das höhere Geistige des Unterrichtsgegenstandes, das würde dem

Schüler unverständlich sein, und demselben eben deshalb auch keine Theilnahme abgewinnen. Aber bei dem Unterrichte ist der Schüler Zweck, der Lehrer nur Mittel; und so entsteht denn für diesen unstreitig die Anfoderung, daß er sich, so lange er unterrichtet, seines höheren geistigen Standpunktes gewissermaßen entschlage. Er muß für den Augenblick vergessen, was er weiß; muß es noch einmal lernen mit dem Schüler zusammen, muß also bis zu dem Punkte der Entwickelung, auf welchem dieser steht, zurückgehn: so freilich, daß er (hierin demselben ungleich) das ihnen nun gemeinsame Ziel unverrückt und fest im Auge behält, wie weit sie auch noch davon entfernt sein mögen. Kurz, um es in Einem Worte zusammenzufassen: dem Lehrer ist, außer der Kenntniß des Gegenstandes, Selbstentsagung nothwendig, auf der Grundlage einer reinen und warmen Liebe zu seinem Berufe.

Nicht geringere Schwierigkeiten und Anfoderungen zeigen sich auf der Seite des Schülers. Die Grundbedingung für das Gelingen alles Unterrichtes ist die Aufmerksamkeit: die Richtung des Geistes auf den Unterricht. Was heißt dies aber anders, als: der Schüler soll seine eigenen Gedanken aufgeben gegen die des Lehrers *): sowohl die ganz außerhalb des Unterrichtsgegenstandes liegenden (die Wahrnehmungen und Empfindungen von dem, was ihm die Umgebungen darbieten, die freundlichen Erinnerungen, die Pläne für Spiele oder Unternehmungen ꝛc.), als selbst diejenigen, die, durch den Unterricht selbst angeregt, in einer anderen Richtung fortgehen, als die vom Lehrer eingeschlagen wird. Denn der Faden des Un-

*) M. vgl. hiezu die parallelen Betrachtungen, Band I., S. 383 ff.

terrichtes soll nicht unterbrochen werden, der Schüler sich fortwährend an demselben vom Lehrer fortführen lassen. Die Grundbedingung für das Gelingen jedes Unterrichtes schließt demnach stets einen gewissen Zwang gegen die freie geistige Entwickelung des Schülers in sich; daher sich auch so oft eine Opposition dagegen entwickelt, und zuweilen gerade bei den trefflichsten Schülern.

Wodurch nun kann dieses Misverhältniß gehoben, oder, noch besser, schon im Voraus seinem Entstehn vorgebeugt werden? — Am günstigsten unstreitig durch einen stets regen Wissentrieb, in Verbindung mit Liebe und Hochachtung gegen den Lehrer, welcher demselben Befriedigung giebt und verheißt. Bedenklicher und selbst in Hinsicht des Erfolges unsicherer schon ist der Ehrtrieb; am schlimmsten, wo nur eigennützige Triebe des Gewinnes oder der Furcht kümmerlich eine Hingebung und Aufmerksamkeit erzwingen, die dann nicht die wahre sein und sich auch darin als falsch erweisen wird, daß das für den Augenblick Gefaßte schnell wieder entschwindet. Um aber jenes günstigste Verhältniß zu erreichen, wird es meistentheils keineswegs an der intellektuellen Ueberlegenheit des Lehrers genug sein, für deren alleinige volle Wirksamkeit schon ein bedeutendes intellektuelles Interesse des Schülers erfodert würde, welches doch nur in den wenigsten Fällen erwartet werden kann. Es ist ihm außerdem eine gewisse Charakterüberlegenheit nöthig, vermöge deren er die Schüler allgewaltig mit sich fortzieht, und bei manchen Gemüthern auch Liebe. Wo vollends der Lehrer zugleich einen Gegendruck übertragen muß, den selbst der gute Wille des Schülers nicht zu überwinden im Stande ist (mag nun derselbe ein Gegendruck der Trägheit, oder der Zerstreutheit, oder schon ein-

gewurzelter Verderbnisse sein): da bedarf er, zu allem Bezeichneten hinzu, auch noch eines besonderen Lehrtalentes, welches, wo die Verhältnisse von Seiten des Schülers im höchsten Maße günstig sind, mehr nur als eine erfreuliche Zugabe zu betrachten ist.

Das Lehrtalent nun ist zum Theil freilich Sache der individuellen Anlage: beruht auf einer gewissen Lebendigkeit des Temperamentes, die jedoch nicht übermäßig sein, nicht der Haltung ermangeln darf; auf einer gewissen Gewandtheit in der Entwickelung und Darstellung der Ideen; auf einer gewissen Geschicklichkeit in der Behandlung von Kindern, wie sie besonders durch frühen, vielfältigen Umgang mit denselben erworben wird. Zum Theil aber ist es auch durch allgemeine Vorschriften zu regeln; und mit diesen haben wir es hier zu thun. Für die Entwerfung dieser konstruiren wir uns zunächst die allgemeinsten Grundverhältnisse.

Der Gegenstand des Unterrichtes soll aufgefaßt werden (vollständig, genau, klar und kräftig), er soll festgehalten werden, er soll außerdem nach innen und nach außen hin weiter fortwirken: selbstthätige Kombinationen hervorrufen und ein Interesse begründen zum Vorwärtsstreben, sowohl während der Unterrichtszeit selbst, als über dieselbe hinaus. Erscheinen nun diese Erfolge beim ersten Anblick als verschiedene: so zeigen sie sich bei näherer Betrachtung sämmtlich abhängig von der Vollkommenheit des ersten Erfolges des Unterrichtes, oder der unmittelbar in diesem gegebenen Entwickelung. Denn das Aufbehalten ist ja nichts weiter als ein ungeschwächtes Fortexistiren des einmal zur Existenz Gebrachten*); und auch

*) Vgl. Band I., S. 110.

das Weiterstreben kommt nicht etwa irgendwie äußerlich hinzu zu den fertig entwickelten Vorstellungen, sondern muß, wo es überhaupt Statt finden soll, schon durch die ursprüngliche Beschaffenheit derselben bedingt sein. Also auf die allseitige Vollkommenheit des durch den Unterricht bezweckten und gewirkten psychischen Produktes kommt es an. Dieses aber ist, wie jedes andere, das Produkt eines gewissen psychischen Processes; und dieser Proceß wird in dem Verhältnisse vollkommen vor sich gehn, wie die in ihn eingehenden und ihn bedingenden Faktoren vollkommen gegeben sind. Bestimmen wir diese genauer: so ergeben sich zunächst drei allgemeine Grundbedingungen für das Gelingen des Unterrichtes:

1) Die Faktoren, welche für das vom Unterrichte bezweckte Produkt erfodert werden, oder die zunächst vorhergehenden psychischen Entwickelungen müssen in angemessener Vollkommenheit gebildet im Inneren oder in der Anlage der Seele vorhanden sein.

2) Diese Faktoren müssen in angemessener Vollkommenheit zum Unterrichte hinzugebracht (zum Bewußtsein gesteigert) werden.

3) Die Anregung des Unterrichtes muß geeignet sein zur Hervorbringung der gefoderten Fortbildung (der Entwickelung des Produktes aus den Faktoren.)

Wir ziehn im Folgenden diese drei Grundbedingungen einzeln in Erwägung.

§. 98.

Begründung der inneren Anlagen in Angemessenheit zur weiteren Fortbildung.

Zuerst also, soll die vom Unterrichte bezweckte Forterentwickelung zu Stande kommen, so müssen die dafür geeigneten Faktoren, oder die zunächst vorhergehenden psychischen Entwickelungen im inneren Seelensein des Schülers vorhanden sein.

Im Einzelnen ergiebt sich hiefür eine unerschöpfliche Mannigfaltigkeit von Verhältnissen. Unerschöpflich nicht nur in Hinsicht der verschiedenen Beschaffenheiten der Unterrichtsgegenstände und ihrer allgemeinen Begränzungen; sondern jede Weiterführung des Unterrichtes, im Grunde in jedem Augenblicke, verändert ja mehr oder weniger den Standpunkt für denselben. Was so eben Produkt war, wird zum geforderten Faktor; und in dieser Hinsicht entsteht also nur die allgemeine Vorschrift, daß der Unterricht keine Sprünge mache, sondern stätig, in ununterbrochener Kontinuität, fortschreite.

Fassen wir aber das Verhältniß mehr im Großen und Ganzen der geistigen Entwickelung: so leuchtet hieraus unmittelbar die Nothwendigkeit ein, überall zu beginnen von dem Besonderen, oder von Demjenigen, was der äußeren oder inneren Wahrnehmung vorliegt. Die Erkenntniß hievon, wenn auch zum Theil nur instinktartig gewonnen, und selbst jetzt noch keineswegs in allen Unterrichtsgegenständen mit strenger Konsequenz durchgeführt, möchte als der bedeutendste Fortschritt zu bezeichnen sein, welchen die Unterrichtslehre überhaupt während des letzten halben Jahrhundertes gemacht hat. Namentlich hat Pestalozzi das

große Verdienst, hierauf in Hinsicht eines Unterrichtsgegenstandes gedrungen zu haben, in Hinsicht dessen man dies bisher fast durchgehends verkannt hatte: in Hinsicht der Zahlen- und der Formen- und Maßverhältnisse. Daß man nicht mit dem abstrakten Begriffe der Zahl beginnen dürfe, sondern von der konkreten Anschauung derselben an anschaulichen Gegenständen, indem man die Zufälligkeiten der Lage, der Stellung gegen einander, der Qualitäten ꝛc. allmählig in Abzug bringt, zu jenem abstrakten Begriffe hinüberführen, und auch dann noch die Verhältnisse der Zahlen oder Vielheiten anfangs durchgängig anschaulich darstellen müsse; daß eben so die Lehre von den Formen- und Maßverhältnissen ihren Ausgang nehmen müsse von den uns unmittelbar gegebenen, konkreten Anschauungen der Körper, und diese nach und nach, und in lückenlosem Fortschritte, in ihre idealen Elemente zerlegen: dies ist etwas so Natürliches und Einfaches, daß man, nachdem es einmal ins Licht gestellt und ausgeführt worden, kaum zu begreifen vermag, wie es so lange habe können verborgen bleiben; und doch mußten Jahrhunderte der eifrigsten Bemühungen um den Unterricht verfließen, ehe man zu dieser einfachen Wahrheit durchdrang.

Dasselbe aber findet auch für die übrigen Unterrichtsgegenstände seine volle Anwendung. In dem Sprachunterrichte z. B. lege man überall zuerst die einzelnen Sprach- oder Denkverhältnisse in konkreten Anschauungen, d. h. in Beispielen, dar, und erst dann und aus diesen entwickele man ihren Begriff und ihre Regel. Oder man nehme den Unterricht in der Moral und Religion. Das Unmittelbare, Konkrete, Elementarische ist auch hier nicht der Begriff, nicht der Satz, sondern die frische Empfindung,

der lebendige Trieb; und wie große, ja zum Theil unüberwindliche Schwierigkeiten es auch haben mag, diese beim Unterrichte zur Stelle zu bringen: so ist es doch auf der anderen Seite keinem Zweifel unterworfen: nur in wie weit dies gelingt, werden wir auch für den Unterricht mit Sicherheit auf Gelingen rechnen können.

Man fasse dieses wichtige Verhältniß in seiner vollen Schärfe. Nicht deshalb (wie man gewöhnlich meint) muß man das Konkrete dem Abstrakten, die Anschauung dem Begriffe vorangehn lassen, weil der Verstand später *erwachte*, als die Anschauungs- und die Einbildungskraft. Sondern jene Reihenfolge ist die natürliche deshalb, weil die Begriffe aus den besonderen Vorstellungen, die Einbildungsvorstellungen aus den sinnlichen Wahrnehmungen und Empfindungen entstehn, und *gar nicht anders entstehn, gar nicht anders psychisch existiren können*, als durch und aus jenen.*) Die anschaulichen Vorstellungen sind die Elemente, und die *einzig möglichen* Elemente der Begriffe; und nur in wie weit jene vorhanden waren, können auch diese vorhanden sein. Wovon wir gar keine besonderen Vorstellungen gebildet haben, davon können wir auch keine Begriffe gebildet haben, oder diese können nur durch jene (man erlaube mir diesen Ausdruck) ihre psychische Substanz erhalten. Man lasse sich hiebei nicht durch den Gebrauch der *Wörter* täuschen. Der Schüler weiß vielleicht das ganze Einmaleins auswendig und in allen Richtungen herzusagen, weiß alle Casus eines lateinischen Wortes anzugeben, und denkt dabei doch nichts. Aber wo das Denken gegeben sein soll, muß vorher das Anschauen gegeben sein. Daß man dies früher

*) Vgl. Band I., S. 156 ff., so wie die dort aus meinen „Psychologischen Skizzen" angeführten Stellen.

früher dem Zufalle überließ, das war es, was den Unterricht so unsicher und in vielen Fällen so durchaus unfruchtbar machte.

Nicht nur dies aber, sondern das wirklich durch Anschauungen begründete Denken wird nur in dem Maaße vollkommen begründet sein, wie eine größere Anzahl von Anschauungen in dasselbe eingegangen ist. Dem Begriffe stammt seine Klarheit, seine Bewußtseinsfülle, seine größere Haltung im Bewußtsein, und sein vollkommneres Beharren im Unbewußtsein oder als innere Spur (Anlage) nur aus der Vielfachheit des gleichartigen Besonderen, welches zu ihm zusammengeflossen ist und sich in ihn abgesetzt hat.*) Der allgemeine Satz erhält seine Stärke und die Kraft seiner Ueberzeugung lediglich durch die größere Anzahl besonderer Erfahrungen, welche sich zu ihm vereinigt haben**). Man glaube also nicht, daß es hiebei mit einer einzelnen Anschauung, oder mit einigen wenigen, abgemacht sei; vielmehr gilt es in diesem Verhältnisse mehr als in irgend einem anderen, daß eine Beschleunigung der wahren geistigen Bildung nur durch langsames Fortschreiten und einsichtsvolles Zögern zu gewinnen ist.

Ueberhaupt gehe man nicht zu schnell vorwärts: vor Allem, so lange sich der Unterricht noch in dem mehr Elementarischen bewegt. Jede weitere Fortbildung auf der Grundlage des geistig Erworbenen erfodert eine gewisse Sicherheit des Besitzes, eine gewisse Gewandtheit im Gebrauche desselben. Aber diese werden keineswegs immer zugleich mit erworben. Nicht selten wird die ange-

*) M. vgl. Band I., S. 144 f. und meine „Logik als Kunstlehre des Denkens", S. 16 und 27.

**) M. vgl. hiezu Band I., S. 403 f.

strengte Kraft des Schülers nur so eben hingereicht haben für die Auffassung des im Unterrichte Dargebotenen; sobald also die Anstrengung nachläßt, fällt das Zusammengefaßte wieder auseinander; und noch weniger ist an ein längeres Aufbehalten in unverminderter Vollkommenheit, an ein fertiges Reproduciren dieser Kombination zu denken. Wollte also der Lehrer dieselbe in seinem folgenden Unterrichte voraussetzen, ihren Gruppen und Reihen unmittelbar neue Glieder anfügen, oder die Gliederung in sich selber weiter ausbilden: so würde das neu Hinzugekommene, statt einen Halt zu finden an Jenem, vielmehr an dessen Zerstückeltheit und Zerstreutheit Theil nehmen, und so lose auseinanderflattern. Das Kind hat ja noch keine so ausgedehnte, bestimmt ausgeprägte Vorbildungen, wie der geistig gebildete Mensch; und doch, wie oft nehmen wir es auch an diesem wahr, daß das auf lang gefestigter und anscheinend sicherer Grundlage Aufgebaute zusammenfällt und zerstiebt, weil jene Grundlage doch noch nicht fest und sicher genug war, sondern, dem oberflächlichen Blicke verborgen, mancherlei Lücken und Spalten enthielt. Also man traue der Fassungskraft des Kindes in dieser Hinsicht nicht zu viel zu, besonders wenn mehrere Lehrstunden hinter einander gegeben werden, und so schon durch die Hinziehung der geistigen Kraft nach einer anderen Richtung, welche unmittelbar auf jene Auffassung folgt, die weitere Festigung derselben unterbrochen wird.

In diesem Verhältnisse wird sich demnach die Selbstverleugnung, welche wir schon in unserer allgemeinen Betrachtung als unerlaßliche Grundbedingung für das Gelingen des Unterrichtes vom Lehrer gefodert haben, besonders wirksam erweisen müssen. Er harre geduldig aus in immer neuer Darstellung, Entwickelung, Zergliederung, bis er der

vollkommnen Aneignung gewiß sein kann. Und zwar lasse er das Maß dieser Wiederholungen keineswegs etwa durch die Lust des Schülers daran, oder überhaupt durch die Art und Weise bestimmen, wie sich dieser äußerlich dagegen verhält; sondern durch diese Aeußerungen hindurch bilde er sich selbst ein Urtheil über das innerlich oder als innere Anlage durch den bisherigen Unterricht Begründete. Der Schüler ist zuweilen der Wiederholung in hohem Maße überdrüssig, und er hat das Wiederholte dennoch nicht gefaßt, und noch viel weniger sich bleibend zu eigen gemacht; ja er zeigt sich vielleicht gerade eben deshalb so ungebehrdig gegen die Wiederholung, weil sie ihm die Unlust erneuert, welche ihm durch das Bewußtsein der unvollkommenen Auffassung erregt wird. Aber (ein sehr wichtiger Punkt) man lasse einen solchen Ueberdruß überhaupt nicht entstehn: denn der einer Sache Ueberdrüssige findet sich freilich in einer für ihre vollkommnere Aneignung höchst ungünstigen, ja nicht selten dieselbe gänzlich unmöglich machenden Stimmung. Der Lehrer also vermeide diese, indem er sich bei der Wiederholung stets anderer Formen, Gesichtspunkte, Manieren bedient, und so das Interesse des Schülers fortwährend neu belebt und auffrischt, und diesem das ermuthigende Gefühl des Fortschrittes giebt, während er ihn auf demselben Punkte festhält.

Nicht nur dies aber, sondern er nehme dafür zugleich, in so großer Ausdehnung als möglich, die selbstthätige Mitwirkung des Schülers in Anspruch. Er lasse ihn das Dargestellte, Entwickelte selbst einüben, bald in freierer, bald in mehr gebundener Form; lasse ihn dasselbe anwenden und verarbeiten in den Richtungen und auf die Gegenstände, welche ihn am meisten ansprechen und ihm am geläufigsten

sind. So wird auch das Schwierigste allmälich, durch untergeordneten Gebrauch, zu dem höheren Gebrauche geeignet werden, als geistige Grundlage oder Bildungskraft für eine weiter vorliegende geistige Entwickelung zu dienen.

§. 99.

Entgegenbringen der erfoderlichen Anlagen im Bewußtsein.

Als zweite Grundbedingung für das Gelingen des Unterrichtes haben wir*) das wirkliche Hinzubringen der in der inneren Anlage der Seele begründeten Faktoren oder deren angemessene Steigerung zum Bewußtsein erfodert. Der Schüler muß dem Unterrichte seine volle Aufmerksamkeit zuwenden, seine Auffassungskraft dafür zusammennehmen.

Wir haben diesen wichtigen Gegenstand schon mehrfach in früheren Betrachtungen berührt. So haben wir darauf hingewiesen, daß selbst bei sinnlichen Auffassungen die Auffassungskraft und das für die Aufmerksamkeit Gefoderte keineswegs bloß in den einfachen sinnlichen Urvermögen bestehe, durch welche die äußeren Eindrücke zunächst aufgenommen werden sollen, sondern außerdem und vorzüglich in den von früheren gleichartigen Auffassungen zurückgebliebenen Spuren. Nur in dem Maße, wie wir diese zugleich hinzubringen, wird die neue Auffassung zu angemessener Stärke, Klarheit und Haltung ausgebildet werden.**) Auch haben wir auseinandergesetzt, daß es durchaus keine allgemeine Auffassungskraft oder Aufmerksamkeit giebt, sondern daß vielmehr ganz einzeln (indivi-

*) S. 61.

**) Vgl. Band I., S. 85 ff., 90 f., 97 und 107 ff.

duell) für jeden Gegenstand die Auffassungskraft in der Ansammlung, die Aufmerksamkeit in dem Erregtsein der Spuren besteht, welche in das Aufzufassende als Bestandtheile einzugehn, und durch dieses Eingehn die Ausbildung desselben zu fördern geeignet sind.*) Weit entfernt, daß dieser aus der Erwerbung der Auffassungskräfte und des Vermögens der Aufmerksamkeit für andere Gegenstände eine Unterstützung erwachsen sollte, wird sie vielmehr dadurch gehemmt und gehindert werden, sobald nicht für sie eine gleiche oder größere Anzahl gleich vollkommner Spuren gewonnen worden ist und jetzt hinzutritt.

Im Allgemeinen nun wird dieses Hinzutreten, aus dem Schüler heraus**), in dreifacher Art gewirkt werden können: 1) durch die eigene innere Stärke und Spannung der entsprechenden Vorstellungsanlagen; 2) von den Vorstellungsanlagen aus, mit welchen die Vorstellungen des Lehrers und der ihm parallel Stehenden (der Aeltern, Verwandten) in der Seele des Kindes begründet sind; 3) endlich durch gewisse, theils unmittelbar an den Unterricht geknüpfte, theils mehr vermittelte und an und für sich demselben äußerliche Interessen. Wir erwägen und beurtheilen diese drei Verhältnisse genauer.

I. Als das in jeder Hinsicht günstigste Verhältniß zeigt sich das erste: wo die dem Unterricht zugewandte Aufmerksamkeit aus der eigenen Stärke und Spannung der entsprechenden Vorstellungsanlagen hervorgeht.

---

*) M. vgl. Band I., S. 100 f. und „Psychologische Skizzen", Band II., S. 37 ff. und 46 f.

**) Die unmittelbar durch den Lehrer, oder durch den gegenwärtigen Unterricht, vermittelte Anregung der Spuren werden wir bei der Erläuterung der dritten Grundbedingung in Betracht ziehn.

In diesem Falle haben dieselben ihre Erregungsmacht in sich selber; sie ist ihnen also sicherer: denn alles äußerlich damit in Verbindung Getretene, bis zu welcher Stärke auch diese Verbindung angewachsen, und wie stark es selber sein möge, kann sich ja doch wieder ablösen; und überdies brauchen wir nicht zu besorgen, daß die Stärke des Unterstützenden auf eine andere Weise, z. B. in moralischer Beziehung, gefährlich werde: eine Gefahr, welche, wie wir später sehn werden, bei anderen Verhältnissen allerdings, und nicht selten in sehr beunruhigender Höhe, eintritt.

Die Stärke der entsprechenden Vorstellungsanlagen ist von der Anzahl, Kräftigkeit, Bewußtseinsnähe,*) der in ihnen zu Einem Aggregate vereinigten Spuren, die Spannung zum Theil eben hievon abhängig, zum Theil von denjenigen Verhältnissen unter den Vorstellungen, welche ein Fortstreben derselben bedingen. Man veranschauliche sich dies, indem man sich die Störungen vergegenwärtiget, welche am gewöhnlichsten für die Aufmerksamkeit eintreten. Bei dem Einen klingen noch die Erinnerungen an die Vergnügungen fort, welche er am Tage vorher genossen hat; der Andere hält sich innerlich oder im Ziscleln gegen seinen Nachbar über eine Eigenheit auf, die er an dem vielleicht etwas steifen und pedantischen Lehrer bemerkt; noch ein Anderer denkt an einen lustigen Streich, den er nach Beendigung des Unterrichtes einem Mitschüler spielen will ꝛc. Woher nun diese und ähnliche Störungen der Aufmerksamkeit? Unstreitig weil die Vorstellungen, von welchen sie ausgehn, mit einer größeren Anzahl von Spuren, oder auch dem Bewußtsein näher, oder mit lebhafterem Interesse und regerem

*) M. vgl. mein „Lehrbuch der Psychologie", S. 78 ff., 114 und 165.

Aufstreben in der Seele des Schülers gegeben sind, als die, welche der Unterricht erfodert.

Als die vorzüglichsten Mittel, um den letzteren den erfoderlichen Vorrang zu sichern, möchten sich folgende ergeben:

1) Man erzeuge und begründe die Unterrichtsvorstellungen schon ursprünglich so viel als möglich in zusammenhängenden Massen. Nicht übel, und unter manchen Verhältnissen gar wohl der Berücksichtigung werth, ist in dieser Hinsicht der Vorschlag, mit dem schon weiter vorgeschrittenen Schüler (also in den höheren Klassen der Gymnasien, und in dem diesen parallel stehenden Privatunterrichte) während eines längeren Zeitraumes jedesmal nur Einen Gegenstand als Hauptgegenstand des Unterrichtes zu treiben, die übrigen nur wiederholend, und so weit, als es für die Erhaltung des durch den früheren Unterricht Erworbenen erfoderlich ist: z. B. während des einen Halbjahres ununterbrochen alle Vormittage nur Lateinisch, während des anderen nur Griechisch, während eines dritten nur Mathematik ꝛc. zu lehren und zu üben, und dabei etwa in den Nachmittagsstunden das zur Seite Gelegte aufzufrischen. In Folge dieses Verfahrens würden alle durch den Unterricht mitgetheilte Vorstellungen in wenige große Massen gesammelt werden, welchen nichts Anderes an innerer Stärke gleich käme, und die daher, sobald einmal eine derselben in angemessener Kräftigkeit angeregt wäre, ihres Uebergewichtes gewiß und unveränderlich die Erregung zum Bewußtsein beherrschten; während bei dem gewöhnlichen Verfahren, wo die verschiedenartigsten Gegenstände in bunter Reihe mit einander abwechseln, keiner derselben Stärke genug in der inneren Anlage gewinnt, um dem Andrängen zerstreuender Einwirkungen wirksam widerstehn zu können.

Man glaube nicht, daß bei einem solchen Verfahren die Einförmigkeit der Unterrichtsgegenstände einem Schüler, welcher auf der angegebenen Bildungsstufe steht, überdrüssig werden müsse. Dies würde höchstens im Anfange der Fall sein, so lange ihm noch der frühere Wechsel in der Erinnerung vorschwebte, und die Vorstellungsmasse des zum Hauptunterrichte Gewählten noch nicht Stärke genug gewonnen hätte. Sobald aber dies geschehn wäre, würde auch kein Ueberdruß mehr zu befürchten sein. Jeder Unterrichtsgegenstand (in der umfassenderen Bedeutung, welche wir vorher bezeichnet haben) enthält ja in sich eine so große Mannigfaltigkeit, daß wir, besonders bei dem beschränkten Horizonte, der den Gesichtskreis der Schüler bildet, um Abwechselung nicht verlegen zu seyn brauchten; und überdies würde ihm das koncentrirtere Kraftgefühl, welches eine so ausgedehnte Beschäftigung mit Einem Gegenstande gewährt, zehnfachen Ersatz geben für die Annehmlichkeit, die ihm durch den Mangel größerer Abwechselung verloren ginge. Und endlich würde ja auch durch diesen Plan jene größere Abwechselung keineswegs ausgeschlossen; nur sollte sie mehr nebenbei eintreten, zur Erholung und Auffrischung, während alle Anstrengung der geistigen Kraft für den Einen Hauptgegenstand in Anspruch genommen würde.

Indeß möchte wohl allerdings eine so hoch gespannte Isolirung, aus anderen Gründen, nur in seltenen Fällen zweckmäßig sein. Auch bei dem gewöhnlichen Verfahren aber suche man auf andere Weise eine Vereinigung der demselben Gebiete angehörigen Unterrichtsvorstellungen zu größeren Massen zu bewerkstelligen. Man setze das einzeln und zerstückelt Begründete, durch von Zeit zu Zeit angestellte Ueberblicke, mit einander in Verbindung; festige diese Ver-

bindungen durch Wiederholung dieser Ueberblicke; und erweitere sie durch Anreihung anderer.

2) Aber nicht nur im Ganzen und Allgemeinen, sondern auch im Einzelnen für jede Unterrichtsstunde vermittele man die Koncentration der für die weitere Fortbildung erforderlichen Elemente. Man halte den Schüler an, wo dies der Gegenstand irgend verstattet, sich auf den Unterricht vorzubereiten. Wie viel oder wie wenig er hiefür zu thun im Stande sein mag: die früher erworbenen inneren Anlagen, welche als Kräfte für die Auffassung und Aneignung des gegenwärtigen Unterrichtes zu wirken, oder als Bestandtheile in dieselbe einzugehn geeignet sind, werden dadurch zum Bewußtsein erregt, und in Folge hievon demselben nahe, oder gleichsam auf dem Sprunge erhalten werden für dieses Eingehn; und der Lehrer wird zugleich in dem Resultate der Vorbereitung einen genaueren Maßstab erhalten, wie viel er, ohne die Gefahr des Mislingens, als sicheres Besitzthum bei dem Schüler vorauszusetzen berechtigt sei.

3) Noch auf mehrfache andere Weise können wir zu diesem Zwecke die Selbstthätigkeit des Schülers hineinziehn. Dahin gehört vor Allem, daß man ihn andere, noch nicht so weit vorgeschrittene oder sonst schwächere Schüler in Demjenigen, was er sich vollständig angeeignet hat, unterrichten und üben läßt. Durch die wiederholten aktiven, zugleich mit lebhaftem Interesse und einem gewissen Eifer (welche bei Kindern in diesem Verhältnisse schwerlich ausbleiben werden) vollzogenen Reproduktionen wird die Bewußtseinsnähe des bereits Erlernten in hohem Maße gesteigert, und dasselbe gewissermaßen stets gegenwärtig erhalten werden

für die von dem späteren Unterrichte zu erstrebenden Produkte. Besonders in dieser Hinsicht möchte sich der sogenannte „gegenseitige" Unterricht, bis zu den höchsten Klassen hin, sehr fruchtbar erweisen können. Schon im Leben pflegt Derjenige, welcher für einen Gegenstand in höherem Grade eingenommen und von demselben voll ist, nur zu gern gegen Andere den Lehrer zu spielen. Und eben so mit den Schülern: wer sie in der einmal mit Liebe von ihnen verfolgten Richtung weiter führen will, wird sie stets aufmerksam und fähig finden. Sie kommen ihm eifrig entgegen, während er Andere erst mühsam, vielleicht von einem weit entfernten Punkte her und gleichsam mit Gewalt, zu demjenigen hinziehn muß, von welchem sein Unterricht beginnen soll.

Später werden auch noch andere Mittel angewandt werden können, z. B. daß man die Schüler anhält und anleitet, sich selbst Kollektaneen anzulegen über die vorzüglichsten Unterrichtsgegenstände.

4) Eine sehr bedeutende Gewährleistung für das stete Erregtsein der angemessenen Faktoren kann dem Unterrichte ferner aus seinem durchgängig strengen, lückenlosen und geregelten Fortschreiten erwachsen. Dies ist es, was der Pestalozzischen Methode eine so große Sicherheit des Gelingens zu eigen macht. Indem sie, ohne Sprung, jedem Satze und jeder Uebung dasjenige anreiht, was ihm, der Beschaffenheit des Gegenstandes gemäß, mit einer gewissen natürlichen Nothwendigkeit folgt: so sind die für jede Konstruktion nothwendigen Faktoren stets durch das zunächst vorher Entwickelte noch unmittelbar bewußt gegeben, und demnach ohne alle besondere Veranstaltung zur Begründung jener bereit. Die Schüler finden sich fortwährend in dem

Verhältnisse des eifrigen Beobachters, der, um ja nichts zu verlieren von dem Phänomene, alles früher beobachtete Aehnliche mit Anstrengung aller seiner Kräfte zusammennimmt, und so in den Stand gesetzt wird, dieses in die Auffassung von jenem hineinzulegen, und dadurch für die Beobachtung des neu sich Darbietenden völlig freien Raum zu gewinnen.

Besonders wird dieses Hülfsmittel in denjenigen Gebieten anwendbar sein, wo, wie in der Formen- und Zahlenlehre, gewissermaßen immer wieder dieselben Elemente zu anderen Kombinationen zusammengefaßt werden.

5) Wo die vom Unterrichte gefoderte psychische Entwickelung schwieriger, oder doch bei dem Schüler noch weniger vorgebildet ist: da wird es rathsam sein, dieselbe so isolirt als möglich und ohne alle fremde Beimischung zur Aufgabe zu stellen. Unter manchen Umständen werden wir allerdings mehrere Unterrichtsgegenstände in demselben Unterricht mit einander verbinden können; aber ist einer derselben von der Art, daß seine Auffassung für sich allein das ganze, oder doch beinah das ganze Bewußtsein des Schülers füllt: so würden wir ja unstreitig ihrer Vollkommenheit wesentlich Abbruch thun, wenn wir ihr durch eine anderweitige Erregung einen Theil des Bewußtseins versperrten.

Wir werden auf dieses wichtige Verhältniß vielfach im Einzelnen zurückzukommen Gelegenheit haben.

II. Als das Zweite, wodurch dem Unterrichte das Entgegenkommen der geeigneten Faktoren gesichert werden kann, haben wir*) die Haltung und Uebertragung

*) S. 69.

bezeichnet, welche die letzteren von der Vorstellung des Lehrers und der ihm parallel Stehenden (der Aeltern, Verwandten ꝛc.) her gewinnen können.

Das Grundverhältniß hiefür ist schon in der Erziehungslehre entwickelt worden*): wie denn diese Förderung überhaupt dem Unterrichte von dem günstigen Erfolge der Erziehung kommen muß. Die Ausdehnung (Vielheit der Spuren) und die Steigerung (Höhe der Spuren), mit welcher die Vorstellung des Lehrers im inneren Seelensein des Schülers angelegt ist, kommt auch mehr oder weniger allem Demjenigen zu Gute, was er dem Schüler darstellt, oder von demselben verlangt. Was an und für sich diesem uninteressant, unwichtig, unansprechend sein würde: das wird ihm durch die Verstärkung von jener Vorstellung her interessant, wichtig, ansprechend.

Im Allgemeinen nun wird sich diese Verstärkung in einem zwiefachen Verhältnisse wirksam erweisen können: einmal in Hinsicht des Zu-Lernenden, oder indem sich das in dem Lehrer darauf gerichtete Streben auf den Schüler überträgt, und in diesem ein Mitstreben weckt; und zweitens in Hinsicht der Zufriedenheit oder Unzufriedenheit, welche der Lehrer über die Fortschritte des Schülers empfindet.

Das erste von diesen Verhältnissen wird sich nicht in allen Fällen einleiten lassen: denn die meisten Gegenstände sind ja nicht von der Art, daß sich ihnen immer von Neuem Aufgaben abgewinnen ließen, welche dies auch für den Lehrer wären.**) Wollte der Lehrer auch hier, wie man dies zuweilen angerathen hat, den Schein davon annehmen, so

*) Band I., S. 376 ff. und besonders S. 378 ff.

**) Bei manchen kann dies allerdings geschehn, wie z. B. bei'm

würde dieser nicht lange vorhalten. In dieser Form also wird meistentheils die verstärkende Uebertragung nur im Ganzen und Großen wirksam sein können: die Liebe zur Sache, die der Lehrer im Allgemeinen zeigt, der Ernst und die Gründlichkeit, mit welcher er dieselbe behandelt, das Beispiel seines ganzen Sinnes und Geistes den Schüler zu gleicher Liebe und gleichem Ernste stimmen, und in ihm denselben Sinn und Geist schaffen müssen. Der Lehrer drucke daher fortwährend in seinem ganzen Verhalten so anschaulich als möglich aus, daß ihm, nächst der sittlichen Gesinnung, die Einsicht und die Kenntnisse, welche er mitzutheilen hat, das Höchste seien. Und zwar nicht nur positiv, indem er deren Wichtigkeit hervorhebt und in seiner ganzen Unterrichtsweise abspiegelt, sondern auch negativ durch sorgsame Vermeidung alles Desjenigen, wodurch er auch nur von fern her eine Geringschätzung desselben gut zu heißen, oder in diese, wie sie vielleicht irgendwie bei'm Schüler entstanden ist, einzugehn scheinen könnte. Zu dem Letzteren würde es z. B. gehören, wenn er dem Schüler (wie leider nicht selten geschieht) das Erlassen von Arbeiten, das frühere Schließen der Unterrichtsstunde oder das Freigeben derselben als Belohnung aussetzen wollte etwa für die eine gewisse Zeit hindurch bewiesene Aufmerksamkeit oder den häuslichen Fleiß. Vielmehr wird der Lehrer, wie er sich selber in Hinsicht der Beschäftigung mit dem Unterrichtsgegenstande gleichsam unersättlich zeigen muß, so auch bei den Schülern diese Unersättlichkeit überall als das Natürlich-Normale vorauszusetzen, und hiedurch wo möglich

---

Rechnen oder der Pestalozzischen Formenlehre, die ja unendliche Variationen in der Stellung der Probleme gestatten.

eine Art von Zwang für deren wirkliche Begründung auszuüben haben.

Was das Zweite, die sympathetische Uebertragung der Zufriedenheit oder Unzufriedenheit mit den Fortschritten des Schülers, betrifft: so äußere der Lehrer dieselbe so warm und so lebhaft als möglich. Erst in späteren Jahren, und selbst dann kaum, wird man von dem Schüler voraussetzen können, daß er auch die nicht oder schwach geäußerte Zufriedenheit hindurchfühle; das eigentliche Kind muß dieselbe sehn, und mit lebhaften Farben sehn, wenn es überhaupt dadurch erregt werden soll.*) Dabei vergesse er jedoch nicht, daß dieses Motiv, in seinen weiteren Fortwirkungen, gefahrbringend werden kann, und hüte sich daher, den Schüler davon in zu hohem Maße abhängig zu machen.**)

Im Allgemeinen aber wird auch dieses Erregungsverhältniß als ein günstiges zu betrachten sein. Da es dem Lehrer wesentlich ist, als Lehrer auf das Kind zu wirken: so haben wir zwischen Demjenigen, von welchem die Haltung und Uebertragung ausgeht, und Dem, was dieselbe empfängt, oder dem Unterrichte selbst, die innigste und unmittelbarste Verbindung. Nur wenn der Lehrer seine Pflicht versäumte, würde dem Unterrichte das Gelingen entstehn. Am günstigsten unstreitig wird dieses Erregungsverhältniß wirken, wo es von Anfang an mit dem ersten zusammenwirkt, ja aus ihm hervorgeht, indem es nämlich der rege Wissenstrieb und die starke und gespannte Begründung des schon Gelernten ist, was der Vorstellung des Lehrers in dem Schüler ihre große Ausdehnung und Höhe verschafft hat,

*) Man vergleiche hiezu Band I., S. 362.
**) Vgl. Band I., S. 322 ff.

und diese dann wieder steigernd und fördernd auf jene reagirt.

III. Weit bedenklicher, sowohl von Seiten des dauernden und sicheren Erfolges, als von Seiten der moralischen Folgen, ist es, wenn das Bewußtsein der für den Unterricht geeigneten Faktoren nur durch persönliche oder eigennützige Interessen wach erhalten wird.

Am wenigsten gefährlich von den mannigfachen Interessen, die zu dieser Klasse gehören, sind noch diejenigen, welche sich unmittelbar auf die durch den Unterricht zu erwerbenden Vollkommenheiten, auf die Kenntnisse und Talente, die durch denselben erworben werden können, und auf die Schimpflichkeit der Unwissenheit beziehn. Diese Interessen sind ja dem Unterrichte noch gewissermaßen innerlich.

Gefährlicher schon sind die Interessen, welche auf Ehre gerichtet sind: sei es nun bei den Lehrern*) und Aeltern, oder bei den Zugleich-Unterrichteten, oder bei Fremden; die gefährlichsten die auf andere Belohnungen: sinnliche Genüsse, Geld ꝛc., gehenden. Man bedenke dabei wohl, daß auch diese Interessen Spuren im Inneren zurücklassen, die zu gefährlichen Neigungen anwachsen können, und daß selbst auch die von ihnen ausgehende Wirksamkeit um so unsicherer sein wird, je weiter das Motiv abliegt, welches den geeigneten Faktoren Haltung ertheilen soll.

---

*) Man halte dieses Motiv wohl auseinander mit dem zweiten der in der zunächst vorangegangenen Abtheilung aufgeführten. Bildet der Schüler sympathetisch die Zufriedenheit des Lehrers nach, so ist es dessen Interesse, ist es ihm aber um Ehre bei dem Lehrer zu thun, so ist es sein eignes Interesse, in jenem Falle also ein uneigennütziges, in diesem ein eigennütziges Motiv, welches ihn in Bewegung setzt.

Wir haben diese Verhältnisse schon früher*) im Allgemeinen entwickelt; und werden sie bei der Betrachtung der Schulen wieder aufnehmen, wo sie sich unter manchen eigenthümlichen Gesichtspunkten darstellen werden.

§. 100.

Unmittelbare Einwirkung des Lehrers.

Zu den beiden bisher betrachteten Grundbedingungen für das Gelingen des Unterrichtes kommt nun drittens**) noch die: daß die Anregung durch den Lehrer geeignet sei, die für den Unterricht gefoderte Fortentwickelung hervorzubringen. Bei der Erläuterung der hierauf gerichteten Vorschriften wiederholen sich großentheils die im Vorigen bezeichneten Momente. Denn die Vollkommenheit des Aufbehalten-werdens (Fortexistirens im inneren Seelensein) und der weiteren Fortwirkung sind ja von der Vollkommenheit der ursprünglichen Ausbildung abhängig; und so werden sich denn für jene im Allgemeinen dieselben Entwickelungsverhältnisse, wie für diese, fördernd erweisen. Indeß erscheinen uns doch dieselben hier aus einem anderen Gesichtspunkte. Haben wir sie damals als in der Vergangenheit liegend und mehr im Ganzen betrachtet, so stellen sie sich uns jetzt in unmittelbarer Gegenwart und in Beziehung auf die einzelnen Akte dar, welche durch sie begründet werden. Hier sind es ihre nächsten Folgen oder die zunächst durch sie hervorgebrachten Erregungen, welche wir uns zu vergegenwärtigen haben; dort waren es ihre entfernteren Folgen: die durch sie begründeten inneren Anlagen und deren Reproduktionen.

Fassen

*) Band I., S. 418 f.

**) Vgl. S. 61.

Fassen wir das vorliegende Verhältniß zuerst ganz im Allgemeinen, so läßt sich alles auf den Satz zurückführen: daß der Unterricht dem Schüler Interesse abgewinnen, ihm eine Steigerung, Befriedigung gewähren müsse, wenn er wahrhaft für ihn bildend sein soll. Die ärgste Sünde des Unterrichts, wie man mit Recht bemerkt hat, ist langweilig zu sein: denn ist er dies, so wird der Schüler eben nicht dadurch angeregt, und also die beabsichtigte Fortentwickelung nicht hervorgebracht.

Man hat jedoch diesen Satz vielfach falsch ausgelegt. „Die Jugend (so fassen ihn Einige) will immer etwas Neues; der Unterricht also muß so viel Abwechselung als möglich darbieten, bei nichts lange verweilen, so viel als möglich beibringen, was den Kindern noch ganz unbekannt, unerhört ist"; „der Unterricht muß interessant sein (meinen Andere), also so viel Pikantes, Erstaunen Erregendes, Ueberraschendes als möglich darbieten, sonst wird er die Kinder schlaff und unangeregt lassen". Aber wie unnöthig Beides sei, auch für das vollkommenste Gelingen des Unterrichtes, zeigt schon das Beispiel der Pestalozzischen Methode, welche immer bei dem gleichen, noch dazu abstrakten und armen Gegenstande, ja bei der gleichen Auffassung desselben bleibt, und dennoch, wie alle Zeugen einstimmig bekräftigen, wo sie in der rechten Art ausgeführt wird, den Kindern das höchste, ja nicht selten ein unersättliches Interesse abzugewinnen weiß. Woher dies? Unstreitig, weil er, ungeachtet der Einförmigkeit des Gegenstandes, ihnen bei jedem Schritte eine neue Steigerung, eine neue Befriedigung gewährt, und sie auf der Grundlage des bisher Erfahrenen, auch von jedem künftigen Schritte eine gleiche Steigerung und Befriedigung erwarten läßt.

Was also wollen die Kinder? Nichts Anderes unstreitig, als was auch jeder Erwachsene will, der nicht völlig resignirt hat in Hinsicht alles Lebensgenusses: Steigerung der Lebensentwickelung in irgend einer Art*). Kinder nun wissen sich dieselbe noch weniger selbst zu verschaffen: namentlich im Gebiete des Intellektuellen, wo sie noch so wenig bekannt sind, noch so wenig Vorbildungen haben; und darum muß sie ihnen der Lehrer verschaffen. Aber

*) Ueberhaupt kommt es oft nur darauf an, daß sich einem Kinde die an das Lernen geknüpften Steigerungsverhältnisse einmal recht anschaulich und eindringlich darstellen; und ein einziger Fall dieser Art kann zuweilen für das ganze Leben entscheidend werden. Vom vierten bis neunten Jahre (wird uns in Meierotto's Lebensbeschreibung erzählt) hatte der Knabe an einer Augenkrankheit zu leiden, welche ihn gänzlich hinderte, auf etwas recht aufmerksam zu sein. Er saß in einem Winkel von seines Vaters Stube, und brütete entweder über seinen Schmerz, oder seine Schwester unterhielt ihn mit Erzählungen. In Folge der Gewöhnung an diese Geschäftslosigkeit, machte er auch nach der Genesung nur langsame Fortschritte, so daß sogar sein Vater gänzlich an seiner Fähigkeit verzweifelte. Als er lesen konnte, foderte sein Vater von ihm, daß er während des Schulunterrichtes kleine Abschnitte aus der Geschichte nachlesen, und ihm das Gelesene wiedererzählen solle. „Einmal aber las er eine Geschichte, die ihn besonders interessirte. Diese faßte er bald auf, und las nun immer weiter. Er erzählte hierauf dem Vater weit mehr, als derselbe erwartet hatte. Dessen Freude darüber war außerordentlich, und das Lob, das er ihm deswegen ertheilte, wirkte mit solcher Kraft auf den Sohn, daß sein Geist gleichsam neu belebt wurde. Von nun an begriff er Alles sehr schnell, und sein Fleiß wurde selbst nicht durch seine noch immer schwachen Augen unterbrochen." (Lebensbeschreibung Meierotto's von Brunn, S. 464 f.) — Wo eine Bewegung sein soll, da muß eine bewegende Kraft sein: das gilt vom Geistigen ebensowohl wie vom Materiellen; in irgend einer Art also muß sich das Kind durch den Unterricht gesteigert fühlen, wenn es nach ihm verlangen und ihn festhalten soll.

hiezu bedarf es keineswegs immer eines Neuen oder Pikanten; sondern das längst Gewohnte und Gewöhnlichste wird dazu eben so angemessen sein, sobald es nur der Lehrer angemessen zu behandeln weiß. Wir sehn dies auch an den Spielen der Kinder, wo sie sich ganz frei selbst überlassen sind. Wie lange können sie sich zuweilen mit demselben Gegenstande beschäftigen: immer dieselben Versuche, dieselben Zusammenstellungen und Veranstaltungen wiederholen, wenn sie nur gewisse Variationen derselben aufgefunden haben, vermöge deren ihnen eine solche Beschäftigung immer neue Steigerungen gewährt *).

Wir ziehn nun aus dem aufgestellten Satze einige sich unmittelbar daran anschließende Folgerungen. Zuerst: der Unterricht sei weder zu schwer noch zu leicht. Der zuleichte gewährt keine rechte Steigerung, der zu-schwere keine rechte Befriedigung: es bleibt, trotz aller Anstrengung, ein gewisses Gefühl des Ungenügens. Der letztere wird nicht verstanden, oder doch nicht gefaßt **); es entstehn also Lükken, Mismuth und Misstimmung für die Auffassung des Folgenden; ist dagegen der Unterricht zu leicht, so nimmt er die Kraft nicht gehörig in Anspruch, gewöhnt dadurch an Schlaffheit und Gedankenlosigkeit, und erzeugt so bei weniger selbstthätigen Kindern ebenfalls, wenn auch aus entgegengesetzten Ursachen, aus Langerweile und Mangel an geistiger Nahrung, Mismuth und Misstimmung, während er selbstthätigere zur Beschäftigung mit anderen Dingen: mit Plaudern, Neckereien, Sinnen auf dumme Streiche, veranlaßt.

*) M. vergl. hiezu auch die oben (S. 72) beigebrachten Bemerkungen.

**) M. vgl. hierüber oben S. 65 f.

Der Unterricht theile daher nicht zu viel auf einmal mit, überschütte nicht den Schüler mit Materialien, so daß seine Kraft erstickt und ihr die angemessene Aneignung und Verarbeitung derselben unmöglich gemacht wird; gehe nicht zu schnell, aber biete auch auf der anderen Seite nicht zu wenig dar, und gehe nicht zu langsam weiter. Es leuchtet unmittelbar ein, daß sich hiefür keine genauere allgemeine Vorschriften geben lassen, indem die unendliche Verschiedenheit der Fassungskräfte bei verschiedenen Individuen, und selbst bei denselben Individuen in Hinsicht verschiedener Gegenstände, dafür auch unendliche Verschiedenheiten des Maßes bedingt.

Auch aus diesem Gesichtspunkte ferner ergiebt sich die Vorschrift, daß der Unterricht stets in strenger Abstufung und in strengem Zusammenhange fortschreite. Wo er Lücken läßt oder Sprünge macht, werden die so eben bezeichneten Misverhältnisse unvermeidlich eintreten, wenn nicht (doch gewiß ein höchst seltener Fall) der Schüler im Stande und aufgeweckt genug ist, die Lücken selbst auszufüllen, oder (was unstreitig eben so schlimm sein würde, wie das dadurch vermiedene Uebel) so schlaff und so wenig im Zusammenhange, daß es für ihn gar keine Lücken giebt. Dieselbe Strenge aber, welche der Lehrer in dieser Hinsicht gegen sich selbst ausübt, fodere er auch vom Schüler. Er lasse demselben durchaus keine rhapsodische Aufmerksamkeit und Thätigkeit hingehn; noch weniger (wie nur zu oft von unverständigen Lehrern geschieht) bewundere er dieselbe, wo sich dabei ein gewisses Talent zeigt, und der nur zuweilen aufmerksame und angeregte Schüler mehr lernt und mehr leistet, als andere, ununterbrochen aufmerksame. Auf jeden Fall hätte doch Jener noch mehr lernen und leisten können;

und nur das also lasse der Lehrer als gut gelten, was mit ununterbrochener Anstrengung der Kraft, was gründlich aufgefaßt und verarbeitet ist.

Diese ununterbrochene Anstrengung nun begünstige der Lehrer besonders dadurch, daß er *fortwährend, so viel als irgend möglich ist, die Selbstthätigkeit des Schülers in Anspruch nimmt.* Der Unterricht sei nie reine Materienmittheilung, beschränke sich nie auf die Anforderung einer bloß passiven Aneignung. Die Selbstthätigkeit aber kann im Allgemeinen auf eine zwiefache Art hineingezogen werden.

Einmal durch *äußeres Thun*, wie durch Nachmachen der Buchstaben, Anschreiben der Wörter, Nachsprechen des Vorgesprochenen ꝛc. Unstreitig ist diese Selbstthätigkeit mehr untergeordneter Art, und überdies mit Vorsicht anzuwenden: denn, wenn sie auf der einen Seite von Zerstreuungen durch Fremdartiges abhält, so wirkt sie doch auf der anderen Seite oft *selbst zerstreuend*, indem sie die Aufmerksamkeit auf diese äußere Thätigkeit hin- und von dem eigentlichen Gegenstande des Lernens abzieht. Das Kind findet z. B. ein solches Wohlgefallen an dem taktmäßigen Steigen und Fallen des Zusammensprechens, daß es darüber gar nicht auf den Inhalt des Gesprochenen merkt; es ist so sehr darum bemüht, die einzelnen Linien der Buchstaben streng gerade zu ziehn, oder in schönem Schwunge zu krümmen, daß es nicht dazu kommt, die Verschiedenheiten ihrer Formen im Ganzen kräftig und genau aufzufassen; oder indem es, um sich den Beifall des Lehrers zu erwerben, das an der Tafel Anzuschreibende recht deutlich schreiben will, achtet es wenig oder nicht auf die orthographische Richtigkeit ꝛc.

Zweitens aber kann hiezu die *innere* Selbstthätigkeit

kommen: das Weiterfortwirken der Gedanken, das Selbsterfinden auf der Grundlage des Erlernten ꝛc. Der Lehrer fodert z. B. den Schüler beim mathematischen Unterrichte auf, das gestellte Problem selbst zu lösen, hört bei anderen Unterrichtsgegenständen, was er zu dem Vorgetragenen meint ꝛc. Unstreitig nun kann, im Unterschiede mit jener äußeren, diese Aufregung der inneren Selbstthätigkeit nicht ausgedehnt, energisch, lebendig genug angewandt werden: sie ist ja überhaupt als das höchste Ziel alles Unterrichtes zu betrachten. Das vollständig Aufgefaßte und innig Angeeignete soll so bald und so vielfach als möglich geistig produktiv werden.

Muß sich nun der Lehrer in der früheren Zeit mehr an der äußeren Selbstthätigkeit genügen lassen, in Hinsicht der inneren aber, da überhaupt noch wenig geistige Kräfte angesammelt sind, zufrieden sein, wenn sie sich im Empfangen äußert, und durch die Fähigkeit zu vollständiger Wiederholung dokumentirt: so wird er im Fortschritte des Unterrichtes immer mehr und mehr die innere Selbstthätigkeit zu fodern und aufzuregen haben. Die Wiederholung werde immer mehr und mehr positiv von Seiten des Schülers: geschehe in selbstgewählter und eigenthümlich ausgeprägter Form, mit mancherlei Umgestaltungen und Veränderungen des Empfangenen, werde so zur eigenen Ausarbeitung über den vorgetragenen Gegenstand. Der Lehrer überlasse dem Schüler das eigene Lesen mancher Kapitel, oder ganzer Abschnitte, oder später ganzer Schriftsteller; er fodere ihn auf, und leite ihn an, bei Allem eigene Gedanken zu haben und auch wohl aufzuzeichnen; er veranlasse ihn, das Aufgefaßte nach selbstbestimmtem Plane zu sammeln und zu ordnen.

Für diese Aufregung der inneren Selbstthätigkeit ergeben sich drei speciellere Vorschriften, durch welche die früher aufgestellten allgemeinen Sätze in einigen wichtigen Punkten genauer bestimmt werden.

Zuerst, der Unterricht lasse, indem er die geistige Kraft des Schülers genügend anregt, doch einen gewissen Ueberschuß derselben übrig*) für das eigene Weiterstreben. Allerdings kann dies nicht immer geschehn; in vielen Fällen vielmehr muß das vom Lehrer Dargestellte die ganze Kraft des Schülers absorbiren, ja derselben die höchste Spannung geben, deren sie fähig ist; und überdies würde, besonders in früheren Jahren, der Schüler mit einem bedeutenden Ueberschuß der Kraft nichts anzufangen wissen. Aber von Zeit zu Zeit, wo der Gegenstand einen Ruhepunkt darbietet, wo der Schüler in den vollständigen Besitz einer gewissen Gruppe von Unterrichtsmaterialien gesetzt ist, die gleichwohl eine Aussicht auf eine andere gewährt, und gleichsam zu derselben hinzustreben einladet, oder auf der anderen Seite im Einzelnen in denjenigen Gebieten, wo das Spätere mit einer gewissen Nothwendigkeit aus dem Früheren hervorgeht, und vermöge dessen vom Schüler selbst gefunden werden kann, rege der Lehrer die Kraft desselben zwar lebendig und kräftig auf, aber ohne sie durch diese Aufregung zu erschöpfen; sondern lasse vielmehr so viel von ihr frei, daß der Schüler, vermöge des einmal gewonnenen Schwunges, selbstthätig weiter strebt, und das zunächst zu Erzielende selbst zu erreichen versucht.

Zweitens, der Unterricht bringe das Gefühl der an ihn geknüpften Steigerung, indem er dasselbe so oft

*) M. vgl. hiezu Band I., S. 98, S. 164 f. und S. 521 f.

und so rein als möglich erzeugt, dem Schüler in dem Maße zum Bewußtsein, daß es sich zu einer lebendigen Formenanschauung gestaltet, welche regelnd und fördernd weiter fortwirkt: das Einstimmige anzieht und koncentrirt, das Nicht-Einstimmige fern hält zur Verhütung von Störungen *). Indem diese gleichsam stets gegenwärtig gegeben ist, und in dieser Art zu jedem neuen Material hinzutritt, wird sie dasselbe auch selbstthätig ihr gemäß verbinden und bilden.

Drittens endlich, der Unterricht erzeuge auch im Einzelnen viele und angeregt gespannte Strebungsverhältnisse. Hiezu nun werden vorzüglich die Fragen wirken. Die Frage giebt ein Subjekt, für welches ein Prädikat, oder umgekehrt ein Prädikat, für welches das Subjekt zu suchen ist; oder, um es noch mehr innerlich zu bezeichnen: es ist entweder ein Ganzes gegeben, und der Schüler soll dessen Theile finden, oder ein oder mehrere Theile, und der Schüler soll das Ganze derselben bestimmen, oder endlich ein oder mehrere Theile, zu welchen er die übrigen hinzufinden soll. Für das Zu-findende begründet die Frage entweder ein reines Aufstreben, wo dasselbe nur ganz im Allgemeinen in Hinsicht des Verhältnisses, in welchem es zu dem Gegebenen steht, angezeigt ist; oder, wo die Anzeige bestimmter ist, ein Schweben zwischen Verschiedenartigem: einen Zustand, der eine gewisse Unbefriedigung, ja zuweilen selbst etwas Quälendes mit sich führt, so daß der Schüler auf seine Beendigung hinzustreben veranlaßt wird **). Dabei können ferner entweder die Mate-

*) Vgl. Band I., S. 175 und 179.

**) Der Lehrer fragt entweder: Welches sind die Eigenschaften, die

rialien zur Lösung vollständig gegeben sein (wie z. B. bei einem Rechenexempel), oder der Schüler soll auch diese erst selbst herbeischaffen. Für beides kommt es außerdem bald auf eine bloße Reproduktion des früher Vorgetragenen an (wie bei den blos wiederholenden Fragen), bald auf eine Reproduktion des sonst Erfahrenen (wo der Schüler mehr selbstthätig die Auswahl zu vollziehn und die Form zu geben hat), oder auf eine Synthesis oder Analysis (von äußeren Anschauungen, von Zahlen- und Formen-verhältnissen, von religiösen und moralischen Empfindungen und Vorstellungen ꝛc.), und auch dieses Zu-kombinirende oder Zu-zergliedernde endlich kann wieder unmittelbar gegeben sein, oder erst durch Reproduktion herbeigebracht werden sollen.

Wir werden alle diese verschiedenen Verhältnisse in der speciellen Unterrichtslehre näher zu betrachten und zu würdigen Gelegenheit haben. Hier nur vorläufig die Bemerkung, daß unstreitig die Selbstthätigkeit um so stärker aufgeregt werden wird, je weniger wir dem Schüler geben, je mehr er selbst hinzuzubringen und zu ergänzen hat, und je höher das Hinzuzubringende steht auf der Stufenleiter der geistigen Entwickelung. Aber indem man sich bestrebt, den höchstmöglichen Grad von Selbstthätigkeit zu gewinnen, muß man auf der anderen Seite den Standpunkt der Bildung und die Kräfte des Schülers in Anschlag bringen: denn vergebenes Streben schlägt nieder, und in um so höherem Maße, je mehr wir dabei unsere ganze Kraft angestrengt haben.

Dies führt uns unmittelbar hinüber zu einem anderen

Wirkungen ꝛc. von A? oder er fragt: Ist oder wirkt ꝛc. A : B oder C oder D ꝛc.?

Punkte von großer Wichtigkeit. Wir haben bisher nur diejenigen Erregungsmomente in Betracht gezogen, welche unmittelbar die in den Unterricht eingehenden Vorstellungen treffen. Aber auch *mehr indirekte Erregungen* können für das Gelingen des Unterrichtes förderlich werden; ja, bei der steten Ausgleichung, welche zwischen allen zugleich gegebenen Elementen des menschlichen Seins Statt findet*), alle Steigerungen der Erregung, gleichviel von welcher Art, sobald sie nur nicht die Gesammterregung zu sich hinüberziehn, sondern sich, im Verhältniß gegen die Vorstellungsgruppe des Unterrichtes, *untergeordnet, mittheilend, dienstbar* erweisen. Hieher gehört zuerst manches Besondere, schon an anderen Orten Erwähnte, wie die vom Lehrer geäußerte Theilnahme an den Fortschritten des Schülers; der Nachdruck, mit dem er demselben den Gegenstand des Unterrichtes als höchst wichtig darzustellen weiß; die Steigerungen, die sich ihm dabei in der Perspektive darstellen, z. B. bei dem beschwerlichen Elementarunterrichte in einer fremden Sprache die tröstende Aussicht auf die belehrenden und interessanten Werke, welche in derselben verfaßt sind. Außerdem aber kommt es auf die *allgemeine Stimmung* an, in welche der Lehrer die Seele des Schülers zu versetzen weiß: daß dieselbe überhaupt möglichst aufgeregt und gespannt, möglichst voll von Steigerungselementen und möglichst frei von Schwächungen gemacht werde. Der Unterricht sei daher so *lebendig* und *eindringlich* als möglich, zeige *Munterkeit* und *gute Laune*, verfalle nie in Eintönigkeit und Mechanismus, sondern wechsele, dem Gegenstande und der Stimmung der Schüler angemessen,

*) M. vergl. „Psychologische Skizzen", Band I., S. 362 ff. und Band II., S. 59 ff.

mit verschiedenen Manieren und Wendungen. Gelingt dies dem Lehrer, so wird er nicht des Zwanges bedürfen, welcher stets mehr oder weniger missstimmt, ja Widerstreben aufregt, und wird nur selten zu tadeln, nie zu schelten brauchen: was immer, vorzüglich wo der Tadel unbedingt und niederschlagend, das Schelten heftig oder bitter ist, die Kraft der Auffassung und Aneignung, und noch mehr die des selbstthätigen Weiterstrebens paralysirt. Ueberhaupt, soll der Unterricht das möglich-höchste Produkt gewähren: so muß der Lehrer mit den Kräften des Zöglings überaus sparsam sein, auch nicht ein Minimum davon unnöthigerweise verloren gehn lassen, und daher nie negativ und schwächend verfahren, wo er durch eine positive, stärkende Einwirkung denselben Zweck erreichen könnte.

§. 101.
Schlußbemerkungen.

Noch haben wir einige wichtige Punkte von allgemeinerem Charakter nachzuholen.

Der Zweck des Unterrichtes ist nicht er selber, oder daß er überhaupt einmal geschehe (kein opus operatum); sondern der Schüler soll durch ihn zu einem kenntnißreichen, einsichtigen, selbstdenkenden und, wo möglich, die menschliche Erkenntniß selbstthätig erweiternden oder steigernden Menschen gebildet werden. Hiezu nun ist, außer dem bisher Bemerkten, vorzüglich noch zweierlei erfoderlich.

Zuerst, man setze nicht nur im Kleinen und Einzelnen*), sondern auch im Ganzen und Großen die verschiedenen Unterrichtsmassen lebendig mit einander in Verbin-

*) Vgl. oben S. 72 f.

dung: so daß alle für sie möglichen Beziehungsverhältnisse, wo nicht vollständig ausgebildet, doch vorgebildet werden, und sie so, auch für die innere Anlage der Seele, wahrhaft zu Einem verschmelzen. Es giebt Menschen, welche sehr viel gelernt haben, sehr viel wissen, aber Alles ist in ihnen zersplittert, Eins gegen das Andere isolirt begründet, und so können dieselben nicht für einander fruchtbar werden. Nicht nur dies aber; sondern um eben dieser Zerstückelung wegen mangelt es ihren geistigen Vermögen an der rechten Stärke und Macht: sowohl für den Widerstand gegen das etwa Abziehende und Störende, als für den Antrieb zu ihrer eigenen, höheren Vervollkommnung und zu einer ausgedehnten und energischen praktischen Wirksamkeit. Erst durch jene größere Koncentrirung kann ein selbstständiges geistiges Leben gewonnen: können Licht und Bewegung von allen Punkten und nach allen Punkten hin verbreitet, und durch Anziehung der bildungsfähigen Urvermögen *) zum Mittelpunkte dieser geistigen Triebkraft eine höhere Produktivität für dieselbe begründet werden.

Man werde also nicht müde, Wiederholungen anzustellen in immer größeren Dimensionen; man gewöhne an übersichtliche Rück- und Vorblicke von immer größerer Ausdehnung; man ebne Straßen und ziehe Kanäle nach allen Seiten hin, um den inneren geistigen Verkehr zu beleben, und erhebe den Schüler zu einem lebendigen Bewußtsein, daß alle Erkenntniß nur insoweit höheren Werth erhält, als sie irgendwie für das Leben Frucht trägt.

Dies führt uns unmittelbar zu dem Zweiten hinüber. Nur zu oft wird der Unterricht völlig geschieden vom Leben

*) M. vgl. mein „Lehrbuch der Psychologie", S. 128.

begründet und fortgeführt. Das Lernen, das Denken, das Forschen bleibt lediglich auf die Unterrichtsstunde beschränkt; mit dem Glockenschlage stieben alle darauf gerichteten Gedanken hinweg; und bis zur nächsten Unterrichtsstunde sehn wir kaum einen derselben auch nur schwach und verstohlen wieder aufblicken. Der Schüler lebt gleichsam zwei verschiedene Leben: das des Unterrichtes und das der übrigen Zeit; und beide haben nichts mit einander gemeinsam, aus dem einen kommt nichts hinüber in das andere. In diesem Verhältnisse können schwerlich die durch den Unterricht begründeten geistigen Kräfte zu einer bedeutenden Stärke anwachsen; aber auch selbst wenn dieses geschieht, wird doch der Geist einem Uhrwerke gleichen, welches nur geht, wenn es aufgezogen wird. Auch im folgenden Leben wird sich ein so gebildeter Mensch mit den Gegenständen seines Berufes nur beschäftigen, wenn er sich an den Schreibetisch gesetzt hat; sobald er von demselben aufgestanden ist, fällt ihm alles Andere eher ein; und, indem sie nie ungerufen und im unbewachten Gedankenlaufe erscheinen, kann er keine rechte Liebe zu ihnen gewinnen, und sie nie in der Vollkommenheit, wie er es sonst wohl vermöchte, verarbeiten und durchbilden. Denn eine nur einigermaßen ausgedehntere und reichere Ansammlung von Gedanken, oder von Bildern, oder von praktischen Entwürfen ꝛc. wird sich nur zu voller Klarheit, Schönheit, Fruchtbarkeit und Sicherheit der Ausführung entwickeln, wenn wir mit immer wieder erneuter Sorgfalt zu ihnen zurückkehren, sie gleichsam stets gegenwärtig haben, um ihnen fortwährend unsere besten Stunden und Kräfte zu widmen; nicht, wenn wir nur stoß- und ruckweise in Folge äußerlicher Antriebe oder lässiger Gewohnheit zu ihnen zurückkehren.

Schon früh also sorge man dafür, den Gegenständen des Unterrichtes so vielfach als möglich Eingang zu verschaffen in den sonstigen Gedankenlauf des Schülers. Man suche für den Unterricht Beziehungen zu gewinnen auf das Leben, und im Leben die Beziehungen auf den Unterricht zum Bewußtsein zu bringen; man gebe Aufgaben nicht nur, die schriftlich in besonderen Stunden gelöst werden sollen, sondern zu denen der Geist des Schülers fortwährend, sobald er von Anderem frei ist, aus eigener Triebkraft zurückzukehren veranlaßt wird; und der Lehrer pflege die so begründete Verbindung, indem er dieselbe als in ihm selber fortwährend wirksam darstellt.

Dies sind die allgemeinen Vorschriften, durch deren Beobachtung für den Erfolg des Unterrichtes eine größere Sicherheit und Fruchtbarkeit erworben werden kann. Aber wir dürfen und wollen es nicht leugnen, daß immer noch zwischen Theorie und Praxis eine Lücke bleibt, die durch keine Vorschriften auszufüllen ist. Auch hier ist es nicht der Buchstabe, sondern der Geist, welcher lebendig macht. In diesen muß der Lehrer eindringen, ihn gleichsam mit sich verschmelzen, in sich verkörpern; und nur inwieweit ihm dies am Herzen liegt und gelingt, wird er mit vollem Vertrauen darauf rechnen können, daß der von ihm ausgestreute Same, wo er nur irgend einen empfänglichen Boden findet, einer erfreulichen Ernte entgegenreifen werde.

Zweites Kapitel.

Besondere Unterrichtslehre.

Erster Abschnitt.

Didaktische Würdigung der Unterrichtsgegenstände.

§. 102.

Einleitende Betrachtungen.

Die Aufgabe dieses Abschnittes ist eine genaue Charakteristik und Würdigung der verschiedenen Unterrichtsgegenstände in Hinsicht ihrer Bildungskraft.

Eine, vermöge einer tiefer dringenden psychologischen Zergliederung, ausgeführte Lösung dieser Aufgabe erscheint um so wünschenswerther, da die, besonders seit den letzten sechszig Jahren hierüber aufgestellten entgegengesetzten Ansichten noch immer, nicht nur unversöhnt einander gegenüberstehen, sondern auch ohne alle Aussicht zu einer Versöhnung, so lange man bei der bisherigen, mehr äußerlichen Betrachtungsweise bleibt.

Die zwischen diesen entgegengesetzten Ansichten streitigen Punkte möchten sich vorzüglich auf zwei Hauptpunkte zurückführen lassen.

Einmal nämlich betreffen sie die Bildungskraft der verschiedenen Unterrichtsgegenstände, so wie die Auswahl und das Verhältniß, in welchem dieselben, demzufolge, in den allgemeinen Unterrichtsplan aufzunehmen seien. Während nämlich die Einen, an die bisherige Praxis sich anschließend, die alten Sprachen zur Hauptgrundlage machen, wollen Andere die sogenannten Realien oder Sachkenntnisse (Naturwissenschaften und Geschichte) an deren Stelle gesetzt wissen; und noch Andere lassen zwar den Sprachunterricht als Hauptgrundlage gelten, verwerfen aber die alten Sprachen, und tragen darauf an, daß man statt dessen die neueren, oder auch bloß die Muttersprache in größerer Ausdehnung und mit gesteigerter Reflexion lehre. Die Naturwissenschaften will die eine Parthei in der größten Ausdehnung in den Jugendunterricht aufgenommen, die andere ganz ausgeschlossen wissen; und in ähnlicher Art sehn wir (wenn auch nicht bis zu diesen Extremen getrieben, sondern in geringeren Abständen) die Meinungen in Hinsicht der Mathematik getheilt.

Der zweite Differenzpunkt trifft insbesondere die Gränzen zwischen dem eigentlichen Jugendunterrichte und den Universitätsstudien. In früheren Zeiten waren bekanntlich beide Eins; als sich aber die Universitäten als besondere Institute hervorbildeten, wurde gleichwohl sehr Vieles von den Lehrgegenständen der letzteren auch von den Gymnasien beibehalten, und erst seit den letzten hundert Jahren etwa sehn wir dies sehr allmählig ausgeschieden, und eine strengere Scheidung zwischen beiden geltend gemacht.

Wäh-

Während nun aber Einige eine noch größere Strenge hiefür fodern, eine völlige Säuberung des Gymnasialunterrichtes von allem der Universität Angehörigen, lenken Andere wieder zu dem Alten zurück, und die Wiederaufnahme der allgemeinen Encyklopädie, der Logik, der Psychologie, der Encyklopädie der philosophischen Wissenschaften, der Geschichte der Philosophie, der Rhetorik, der Poetik, ja der Exegese des alten und neuen Testamentes, der Dogmatik, der Kirchengeschichte, der juristischen und medicinischen Encyklopädie ꝛc. ist theils schon wirklich ausgeführt, theils allen Ernstes beantragt worden.

Damit uns nun eine gründliche Entscheidung über diese Streitfragen möglich werde, haben wir zuerst ganz einzeln die verschiedenen Unterrichtsgegenstände in Hinsicht ihrer *inneren bildenden Kraft* zu prüfen. Indem wir hiebei dem früher *) entworfenen Schematismus folgen, machen wir den Anfang mit der Betrachtung der überwiegend auf die *innere Welt* oder das *Formale* sich beziehenden Unterrichtsgegenstände. Diese zerfallen sehr einfach in zwei Klassen. Sie haben es nämlich entweder hauptsächlich mit den *Vorstellungs-* (und *Denk-*)formen zu thun, dem in *vollerem* Maße für den Unterricht Erreichbaren **): so aller Sprachunterricht; oder sie ergänzen diese durch die Darstellung des *weniger* Erreichbaren, der *Gemüths-* und *Charakterwelt*: so der Unterricht in der (geistigen) Geschichte, in der Moral und in der Religion. Bei der Betrachtung der überwiegend auf die *äußere Welt* sich beziehenden Unterrichtsgegenstände beginnen wir mit denjeni-

*) S. 54 ff.

**) Vgl. S. 7 f. und 17 f.

gen, welche sich jenen am unmittelbarsten anschließen, und gleichsam den Uebergang zwischen beiden bilden: mit den abstraktesten, am meisten formalen: der Geometrie und der Arithmetik; und steigen von diesen allmälich zu den rein beschreibenden und erzählenden hinab. Den Schluß wird dann die Betrachtung des Unterrichtes in den äußeren Bewegungen und deren Fertigkeiten machen.

Bei jedem einzelnen Unterrichtszweige haben wir demnach zuerst, unpartheiisch und vorurtheilsfrei, auf der Grundlage einer tieferen psychologischen Zergliederung, dessen innere (absolute) Bildungskraft darzustellen, oder die Form, die dadurch dem Geiste angebildet, so wie den Umfang und die Beschaffenheit der Kenntnisse, welche dadurch gewonnen werden. Hiebei haben wir dann zugleich genauer, als es bisher geschehn ist, die verschiedenen Behandlungsweisen desselben Unterrichtsgegenstandes auseinanderzuhalten, und die verschiedenen Arten der Bildung zu charakterisiren, welche bei jeder derselben erreicht werden können *). Dadurch werden wir unmittelbar die Anknüpfungspunkte für die specielle Methodik gewinnen. Auch müssen wir sorgfältig die verschiedenen möglichen Verhältnisse des Ineinanderwirkens, so wie der nothwendigen Vorbereitung des einen durch das andere in Betracht ziehn.

Diese einzelnen Betrachtungen werden wir zuletzt zu einer Gesammtanschauung zusammenfassen, und so zu einer wohlbegründeten Entscheidung über den Umfang und die Gliederung des Jugendunterrichtes zu gelangen in den Stand gesetzt werden. Für diese Entscheidung haben wir

*) Vgl. S. 36 f.

jedoch zugleich genaue Rücksicht zu nehmen auf den Charakter und die Bildungsverhältnisse unserer Zeit, so wie auf die von diesen her bedingten verschiedenen Berufsgattungen; und hiedurch werden wir dann sehr einfach zu dem folgenden Abschnitte, zu der Betrachtung der Unterrichtsanstalten oder Schulen hinübergeführt werden.

§. 103.

Natürliches Entstehen der Sprache. Hervorbildung der Tonsprache vor den übrigen natürlich angelegten Sprachen.

Wir haben schon früher *) angedeutet, wie wir die natürliche Entstehung der Sprache zu begreifen haben. Die Sprache nämlich ist ursprünglich ein Produkt der allgemeinen Ausgleichung, welche in jedem Augenblicke zwischen allen Bestandtheilen des menschlichen Seins Statt findet. Jede innere Erregung (des Vorstellens, Begehrens, Fühlens ꝛc.) pflanzt sich vermöge dessen theils im Inneren weiter fort (indem sie andere Vorstellungen, Begehrungen, Gefühle ꝛc. weckt), theils nach Außen hin: wo dann gewisse äußere Veränderungen (in Mienen, Gebehrden und anderen Gliederbewegungen, Tönen ꝛc.) hervortreten. Diese letzteren nun, als äußere Zeichen des Inneren, begründen unmittelbar das Elementarische der Sprache. Die Freude z. B., eben so wie sie, in ihrer inneren Fortwirkung, die Vorstellungen zahlreicher, mannigfaltiger, mit größerer Schnelligkeit und Erregtheit hervorruft, läßt, nach Außen hin, den Blick leuchtender, alle Züge

*) Vgl. Band I., S. 185 ff.

des Gesichtes gerundeter und voller hervortreten; und zugleich entstehn in den Gliedern lebhafte Bewegungen: Hüpfen, Springen, Zusammenschlagen der Hände; in den Stimmorganen die Töne des Frohlockens, Jauchzens, Jubelns ꝛc. Alles dies zusammengenommen, bildet die unmittelbare natürliche Sprache der Freude.

Es erhellt auf den ersten Anblick, daß diese Aeußerungen, als Produkte der inneren Erregungen, auch den Charakter dieser letzteren an sich tragen, oder durch deren Beschaffenheit mit einer gewissen Nothwendigkeit bestimmt werden müssen. Dies gilt in gleicher Art von der Mienen-, der Gebehrden-, der Tonsprache: ein gewisser Rhythmus, eine gewisse Höhe der Steigerung und Herabstimmung, wie sie der inneren Erregung eigenthümlich sind, geben sich eben so auch in ihren Aeußerungen kund. Wie sich in den vorher bezeichneten Aeußerungen der Freude durchgängig eine hohe und lebhafte Erregung zeigt, so dagegen in der Sprache der Betrübniß Herabstimmung und kraftloses Schleichen. Die Betrübniß macht bewegungslos, stumm, der Blick wird trübe und stumpf, die langsam zirkulirenden Lebenssäfte treten zurück von den äußeren Theilen; daher die Bleiche, die Eingefallenheit; kurz, Alles im Aeußeren spricht die Erstarrung, die Lähmung aus, welche sich des inneren Geisteslebens bemächtigt hat. So ist die Sprache der Bewunderung langsam, aber kräftig gesteigert: der Schritt, das Händespiel, der Ton der Stimme feierlich erhoben, in voller Einstimmung mit dem Charakter der Gefühle und Vorstellungen; die Sprache des Zorns, in Blicken, Mienen, Bewegungen, Ausrufungen, heftig, abgerissen und abspringend, ganz eben so wie die Gemüthsbewegung selbst.

Allerdings wird der Charakter der äußeren Zeichen zugleich den Charakter des leiblichen Systemes an sich tragen, in welchem diese Zeichen hervortreten. Aber da dieser im Allgemeinen für alle inneren Erregungen der gleiche ist: so können wir diesen Faktor ganz aus unserer Konstruktion auslassen, und die Beschaffenheit der Zeichen unmittelbar auf die der inneren Erregungen zurückführen. Und hiefür ergiebt sich dann die genaueste Angemessenheit; die Wirkung muß streng ihrer Ursache entsprechen, und an und für sich ist hiebei *nichts zufällig*. Die Eigenthümlichkeit jedes Elementes der Aeußerung wird sich durch eine Eigenthümlichkeit der inneren Veränderung belegen lassen.

Wir werden dies sogleich mehr im Besonderen auf die Ton- oder Wortsprache anwenden; zuvor aber müssen wir uns die Gründe anschaulich machen, weshalb sich unter den verschiedenen möglichen Sprachen diese allgemein als die hauptsächlichste und gewöhnlichste hervorgebildet, und zum vorzüglichsten Organe der Mittheilung gemacht hat. Es lassen sich deren besonders vier angeben.

1) Die Tonsprache läßt sich zurückführen auf eine nicht große, ziemlich bestimmt begränzte Anzahl von elementarischen Zeichen; während dagegen die elementarischen Zeichen der Mienen-, Gebehrden- ꝛc. Sprachen weit zahlreicher, und dabei weniger einer bestimmten Begränzung fähig sind. Dessenungeachtet verstatten die einfachen Töne (ihre Zahl schwankt bei verschiedenen Völkern zwischen zwanzig und dreißig) eine unendliche Mannigfaltigkeit von Kombinationen, welche in allen ihren Verschiedenheiten mit einem hohen Grade von Klarheit erkennbar sind. Die Kombinationen der elementarischen Formen und Farben fließen mehr inein-

ander, und sind daher beim ersten Anblick weniger klar zu unterscheiden *).

2) Die Auffassung, so wie die Hervorbringung, der Töne geschieht im Allgemeinen mit *größerer Schnelligkeit*, als mit welcher die Hervorbringung und Auffassung sichtbarer Zeichen würde geschehn können. Es kann also in derselben Zeit *mehr* mitgetheilt werden. — Dies hat seinen tiefsten Grund darin, daß dem Gehörsinne im Allgemeinen eine größere Lebendigkeit angeboren ist **).

3) Die Auffassung der Töne geschieht *unmittelbarer*, auch ohne daß ihnen besondere Aufmerksamkeit zugewandt wird; während die Auffassung sichtbarer Zeichen eine besondere Hinwendung des Auges nach der entsprechenden Richtung hin erfodert. Von vorzüglicher Wichtigkeit wird dies auch in Hinsicht der Wahrnehmung unserer eigenen Aeußerungen, welche ja, wo diese in Mienen, Gebehrden ꝛc. bestehn, gewöhnlich gar nicht Statt findet, oder auch nur Statt finden kann; wo sie in Tönen bestehn, ununterbrochen und ohne alle Schwierigkeit.

4) Endlich sind auch die *Medien der Wahrnehmung* beständiger. Die Töne können auch bei Nacht, auch wenn etwas dazwischen steht, vernommen werden: wo die Wahrnehmung der Mienen, Gebehrden ꝛc. unmöglich fällt.

Indem alle diese Momente gleichmäßig zusammenwirk-

---

*) Man darf hiegegen nicht das Lesen des Geschriebenen und Gedruckten anführen, wo wir allerdings die uns vorliegenden Formen, auch bei der schnellsten Auffassung, sehr klar und bestimmt von einander unterscheiden. Denn hier werden ja die einzelnen Schriftzeichen *sogleich in Töne übersetzt*, und *in diesen* eigentlich geschieht das klar-bestimmte Auseinanderhalten der Kombinationen.

**) M. vgl. „Psychologische Skizzen", Band II., S. 135.

ten, mußte sehr bald die Tonsprache einen sehr bedeutenden Vorrang vor den übrigen Sprachen erhalten, und für alle hörenden Menschen zur Hauptsprache werden. Zum Organe der Mittheilung aber wurde sie in derselben Art, wie alle übrigen Sprachen. Inwiefern nämlich sowohl die inneren Erregungen, als die Organisation der äußeren Systeme, auf welche dieselben übertragen werden, im Allgemeinen bei allen Menschen in gleicher Art gegeben sind, werden sich auch die äußeren Zeichen bei allen Menschen in gleicher Art ausbilden, und in gleicher Art wahrgenommen werden. Bilden sich nun, in der Auffassung unserer selbst, Associationen zwischen den Vorstellungen gewisser äußerer Zeichen und denen gewisser innerer Veränderungen (des Fühlens, Denkens): so werden, wenn wir dieselben äußeren Zeichen von anderen Menschen wahrnehmen, auch die Vorstellungen der entsprechenden inneren Erregungen in uns zum Bewußtsein geweckt oder von uns untergelegt werden. Wir hören das Jauchzen der Freude, das Wimmern oder Klagen des Schmerzes, den staunenden Laut der Bewunderung ꝛc.: und sogleich stehn auch die einstimmigen Gefühle vor unserm inneren Auge da. So werden die Veränderungen unserer Seele, obgleich sie nicht unmittelbar von Anderen wahrgenommen werden können, dennoch mittelbar für sie wahrnehmbar vermöge dieser äußeren Zeichen.

Wenden wir nun das früher im Allgemeinen über das Verhältniß der Zeichen, als Wirkungen, zu den inneren Erregungen, als Ursachen, Bemerkte auf die Töne insbesondere an, so ist es augenscheinlich: auch in ihnen können wir ursprünglich nichts Zufälliges annehmen. Das Wort muß bis zu den einzelnen Tönen hin, welche seine Bestandtheile

bilden, der inneren Veränderung entsprechen, deren Produkt es ist. Das Wort ist entstanden, indem von einer gewissen inneren Erregung aus die Sprachorgane in Bewegung gesetzt worden sind; diese aber bieten sich im Allgemeinen jeder Erregung in gleicher Weise dar; daß also gerade diese Töne angeschlagen worden sind, und nicht andere, welche doch an und für sich eben so wohl hätten angeschlagen werden können, muß seinen Grund in der jedesmaligen Beschaffenheit der inneren Erregung haben; und so ist denn durch diese gewissermaßen jeder einzelne Buchstabe mit Nothwendigkeit bestimmt. Man betrachte Wörter wie „Liebe, Milde, Weib ꝛc." auf der einen, und wie „Rache, Kraft ꝛc." auf der anderen Seite: und man wird es als unmöglich empfinden, daß das durch jene Wörter Bezeichnete durch Töne, wie sie diese enthalten, und umgekehrt, hätte bezeichnet werden können *). Die Wortsprache ist demnach nicht nur im Allgemeinen, sondern auch in allen ihren einzelnen Bestandtheilen, als ein natürlich-nothwendiges Erzeugniß des Inneren zu betrachten.

§. 104.

Geistige Förderung durch die Sprache.

Wir haben zunächst die Frage zu beantworten, worin denn eigentlich die Förderung bestehe, welche wir aus dem Gebrauche der Sprache für die Entwickelung unserer Gei-

*) Allerdings darf man dies auch nicht zu weit treiben. Für die genauere Nachweisung der meisten Parallelen zwischen den Gedanken und den Tonzusammensetzungen ist unsere Auffassung und Empfindung nicht fein und tief genug; und überdies treten bei der weiteren Ausbildung der Sprache eine Menge von Zufälligkeiten dazwischen, welche selbst die Parallelen, welche ursprünglich leicht erkennbar gewesen sein mögen, verdecken und in Folge dessen unerkennbar machen.

steskräfte entspringen sehn. Daß diese Förderung sehr bedeutend sei, zeigt das Beispiel der Taubstummen, welche sich ja, ungeachtet aller übrigen Anlagen, die ihnen verliehen sein mögen, nie zu der geistigen Höhe anderer Menschen erheben. Auf der anderen Seite aber hat man diese Förderung überschätzt, wenn man behauptet hat, ohne Sprache sei überhaupt kein Denken möglich, und die Thiere würden, wenn sie nur die Sprache hätten, damit ohne Weiteres auch der menschlichen intellektuellen Entwickelung, der menschlichen Vernunft theilhaftig werden. Die Sprache giebt ja doch zunächst nichts weiter hinzu, als die Vorstellungen von gewissen Tonverknüpfungen, oder von gewissen Empfindungen des Gehörsinnes; und wie diese an und für sich das ungeistige Vorstellen zu einem geistigen machen sollen, läßt sich in keiner Art absehn. Die Wörter und die Vorstellungen von den Wörtern sind für sich selbst ungeistige Entwickelungen; und können also, was sie selbst nicht haben, auch nicht Anderem mittheilen. Ueberdies kann man ja manche Thiergattungen zum Sprechen abrichten; aber noch niemand ist es gelungen, dieselben damit zugleich auch zum Verstande oder zur Vernunft abzurichten.

Das Wesentliche der Sprache ist eine Association von einem Zeichen und einem Bezeichneten, von einem Aeußerlichen und Innerlichen; bei der Tonsprache besteht das Erstere in gewissen Lauten. Für die Thiere nun könnte hieraus schon deshalb keine geistige Förderung hervorgehn, weil sie gar nichts Innerliches oder Geistiges haben in der höheren Bedeutung dieses Wortes, oder nichts, was in Vergleich mit den Tonvorstellungen, als ein Höheres, Vorzüglicheres gelten könnte. Allerdings bilden die vollkommneren Thiere Einbildungsvorstellungen (dies erhellt z. B. daraus,

daß sie träumen); aber Einbildungsvorstellungen sind die Tonvorstellungen auch; und so haben denn die übrigen Vorstellungen der Thiere in dieser Hinsicht nichts vor jenen voraus. Für die Thiere also würde, auch wenn sie des Sprechens fähig wären, doch überhaupt nicht das eigentliche Verhältniß der Sprache, d. h. ein Verhältniß zwischen Zeichen und Bezeichnetem entstehn: die übrigen Vorstellungen der Thiere würden eben so wohl für Zeichen der Wortvorstellungen, wie die Wortvorstellungen für Zeichen jener gelten können; beide gleich äußerlich und gleich innerlich sein.

Außerdem aber würde ihnen auch aus dieser ganzen Bereicherung kein Vortheil erwachsen. Sie hätten nur eine neue Gattung von Vorstellungen zu den übrigen hinzu (wie sie ja dieselbe auch in der That haben, indem sie die menschliche Sprache hören, und zum Theil, wie bekannt, auch zum Verstehn derselben abgerichtet werden können); aber Vorstellungen, welchen eben so die Stätigkeit, die Stärke des Bewußtseins, die scharfe Bestimmung und Begränzung fehlte, wie ihren übrigen Vorstellungen. Was hülfe es, daß sich diese an die Wortvorstellungen lehnten, wenn doch diese selbst keine größere Festigkeit und Sicherheit besäßen? Und wie könnten die Wortvorstellungen anderen Vorstellungen zur Stütze dienen, da sie selbst, wenn sie sich erhalten und mit Sicherheit reproduciren sollten, so sehr der Stütze bedürften? — Freilich die Anzahl der Vorstellungen würde vermehrt sein; aber damit nur das Gedränge, die Unklarheit, die Haltungslosigkeit derselben.

Der tiefere Grund dieser beiden, den thierischen Seelen unabänderlich anklebenden Mängel ist der gleiche: der geringe Grad von Kräftigkeit in den psychischen Ur-

vermögen der Thiere*). In Folge hievon sind ihre Tonvorstellungen so kraftlos, daß sie nur bei sehr vielfacher Wiederholung (wie dieselbe für das Hören ihres Namens oder gewisser bei ihrer Abrichtung vorkommenden Wörter Statt findet) einige Stätigkeit gewinnen; und in Folge eben davon sind ihre übrigen Vorstellungen unfähig zu geistiger Durchbildung, welche sie erst zu einem Inneren im höheren Sinne dieses Wortes machen würde, im Verhältniß zu jenen, als äußeren Zeichen. Auch beim Menschen wohnt ja nicht den Sprachvermögen diese Kräftigkeit bei, d. h. den Muskelsystemen, durch welche wir zur Hervorbringung artikulirter Töne in den Stand gesetzt werden; vielmehr sind die Empfindungen von diesen Muskelthätigkeiten überaus schwach, und auf ihrer Grundlage kaum bestimmte Einbildungsvorstellungen, und noch viel weniger Begriffe und sonstige geistige Entwickelungen möglich. Sondern jene zur geistigen Entwickelung befähigende Kräftigkeit der Urvermögen findet sich vielmehr in den Hörvermögen und in den übrigen sinnlichen Empfindungsvermögen, welche die Thiere eben so wohl wie die Menschen besitzen, nur eben nicht mit der angemessenen Kräftigkeit oder mit der geistigen Uranlage ausgerüstet besitzen.

Worin also bestehn nun die geistigen Förderungen durch die Sprache? — Wir können dieselben im Allgemeinen unter zwei Klassen bringen. Einmal, was die Entwikkelung des einzelnen Menschen betrifft, oder abgesehn von der Gemeinschaft mit anderen Menschen, werden an den Wortvorstellungen, als Vorstellungen von einer gewissen Kräftigkeit, die übrigen Vorstellungen und Empfindungen

*) M. vergl. Band I., S. 44 f. und „Psychologische Skizzen", Band II., S. 168 ff. und 305 f.

vollkommener aufbehalten, sowohl unmittelbar bei ihrer Bildung, als in ihren Spuren. Sie gewinnen dadurch einen stärkeren Halt, werden nicht so leicht und schnell wieder verdrängt, sondern können mehr Widerstand leisten, erhalten sich im inneren Seelensein für die Reproduktion, auch wenn vielleicht ihre Spuren an und für sich zu schwach dafür gewesen sein würden: ähnlich wie sich dies auch in anderen Verhältnissen findet, z. B. indem die Geruchsempfindung einer Blume, welche ohne anderen Halt sich gänzlich wieder verloren haben würde, mit Hülfe der Vorstellung von der Gestalt und Farbe dieser Blume aufbehalten wird. Das vollkommener Festgehaltene aber kann nicht nur vollkommener und vielfacher reproducirt werden; sondern die Reproduktion davon ist auch, vermittelst des Wortes, mehr in unserer Gewalt, mehr unserer Willkühr unterworfen. In Folge hievon können dann ferner diese Spuren zu höheren Entwickelungen verarbeitet werden: in Gruppen- und Reihenverbindungen eingehn, und darin erhalten, oder mit gleichartigen Vorstellungen zu Begriffen, die Begriffe zu Urtheilen, zu Schlüssen, und so ins Unendliche fort, kombinirt werden. Wo nichts ist, kann auch nichts verarbeitet werden; wo nur Weniges und Unvollkommenes ist, wird die Verarbeitung denselben Charakter der Unvollkommenheit an sich tragen müssen, und nur die ersten Stufen hindurchgehn können; weshalb auch die Thiere nur Analoga von Begriffen bilden. In allen diesen Beziehungen also erweisen sich die Wortvorstellungen als von unschätzbarer Wichtigkeit für die menschliche Seelenentwickelung; aber, wohl zu merken, nur die kräftigen Wortvorstellungen. Von vorzüglicher Wichtigkeit ist ihre Unterstützung außerdem in Hinsicht der Vorstellungsverbindungen. Man nehme

an, eine gewisse Kombination (z. B. eine Vergleichung, oder eine Gruppirung von gleichartigen Vorstellungen für einen Abstraktionsproceß, oder eine Aneinanderreihung von Argumenten für eine Beweisführung ꝛc.) entstehe uns zum ersten Male: so würde sich dieselbe, da sich keine Vorbildung für sie angelegt findet, sehr leicht wieder auflösen oder auseinanderfallen. Drucken wir sie aber in Worten aus: so werden sich für die Verknüpfung dieser in Folge früheren Gebrauches, mancherlei Vorbildungen finden; die unter diesen seit längerer Zeit gestiftete Verbindung also kommt jener neuen mehr oder weniger zu Gute; und wir werden in den Stand gesetzt, an dem Leitfaden der Wörterreihe oder Wörtergruppe zugleich auch die Gruppen und Reihen von Gedanken, welche sonst wieder auseinander gefallen sein würden, leicht und sicher zu reproduciren. Nun aber beruht jede geistige Fortentwickelung auf Kombinationen; und es leuchtet also ein, in wie hohem Maße sich, bei vielfacher Wiederholung, diese Hülfe förderlich erweisen muß.

Dazu kommt dann zweitens die ausnehmende Förderung, welche dadurch unser Verkehr mit anderen Menschen erhält. Unter den durch die Sprache Verbundenen wird jede geistige Kombination zum Gemeingut. Indem der Eine die von ihm vollzogenen Kombinationen dem Anderen mittheilt, setzt er diesen in den Stand, sie für seine geistige Entwickelung fruchtbar zu machen; und erhält sie vielleicht im nächsten Augenblicke schon weiter verarbeitet und in dieser oder jener Art zu höherer Vollkommenheit gesteigert zurück. Oder dieselbe Kombination sei von Mehreren zugleich vollzogen worden: so können sie ihre geistigen Produkte mit einander vergleichen, und Jeder das seine durch das des Anderen kontrolliren und verbessern. So ist um Alle, die

einander hören, oder die das von Anderen Gehörte wieder hören können, ein gemeinsames Band geistiger Befruchtung geschlungen, welches die erzeugende Kraft jedes Einzelnen um das Hundertfache und Tausendfache vervielfältigt.

Noch gesteigerter treten alle diese Wirkungen hervor, wenn zu den Zeichen der Tonsprache noch eine andere Gattung von Zeichen, die der Schrift- und Drucksprache hinzukommt. Schon für das eigene innere Denken ist die Förderung durch diese nicht unbedeutend, indem dadurch eine noch länger dauernde und größere Sicherheit mit sich führende Fixirung der Vorstellungskombinationen möglich wird. Was, wenn es bloß in hörbaren Zeichen gesprochen oder gedacht worden wäre, nach wenigen Tagen oder Wochen wieder für uns verloren gewesen sein würde, das erhält sich vermittelst der schriftlichen Zeichen bis in die fernste Zukunft, kann uns durch diese zu jeder Zeit nach Willkühr wieder vergegenwärtigt werden. Außerdem erhält das Denken dadurch meistentheils schon bei seiner ersten Bildung eine Erweiterung und bestimmtere Ausprägung: schon indem uns die vermöge des Schreibens herbeigeführte Verlangsamung länger dabei festhält, und so manchem Anderen, in der Tiefe des Geistes Ruhenden, Zeit giebt, aus derselben hervor- und mit jenen Gedanken in Verbindung zu treten. Ueberdies aber wird durch das Medium der Schrift die Mittheilung in weit größerer Ausdehnung und Mannigfaltigkeit möglich. Auch mit dem Entfernten, auch mit dem vor Jahrhunderten zu seinen Vätern Versammelten können wir hiedurch in geistigen Verkehr treten, und durch das von ihm Gedachte oder sonst Erworbene unser Denken bereichern, steigern, berichtigen, zu höherem Leben anregen lassen. Wir wolen hier nicht das tausendmal Wiederholte noch einmal

wiederholen, nicht entwickeln, wie unermeßlich der Einfluß der Buchdruckerkunst auf die geistige Entwickelung des menschlichen Geschlechtes gewesen sei. Und doch handelte es sich hiebei um eine bloße äußerliche Vervielfältigung derselben Zeichen; es kamen nicht einmal neue Zeichen oder eine neue Erregungsmacht der Zeichen hinzu; und um so mehr muß die Förderung einleuchten, welche an dieses Hinzukommen geknüpft ist.

Indeß dürfen wir, indem wir diese ins Licht stellen, auch die Schattenseite nicht übersehn. Man hat schon oft darauf aufmerksam gemacht, daß die Schriftsprache der Stärke des Gedächtnisses nachtheilig geworden sei: ebenfalls nicht unmittelbar, aber indem die Sicherheit des Aufbehaltens durch die Schriftzeichen zu geringerer Anstrengung für das innere Aufbehalten des von uns selbst Gedachten oder von Anderen Ueberkommenen veranlaßt. Was man für alle Zukunft, und für einen jederzeitigen bequemen Gebrauch in sichtbaren Zeichen festhalten konnte, auf dessen geistige Aneignung glaubte man keine weitere Mühe verwenden zu dürfen. Außerdem aber ist es nicht zu leugnen, daß der äußere Sprachausdruck, und besonders wieder der schriftliche, mehr oder weniger von der inneren Vervollkommnung der Gedanken abzieht. Die Geisteskraft wird gleichsam zwischen beiden getheilt; in dem Maße, wie wir die Aufmerksamkeit den äußeren Zeichen zuwenden, entziehn wir dieselbe der inneren Ausbildung. Wer viel spricht, denkt selten tief; die innere Entwickelung wird zu früh abgebrochen, und zu viel unterbrochen, als daß sie zu rechter Ausdehnung, zu rechter Durchbildung gelangen könnte. Auch hierauf also werden wir mit Sorgfalt zu achten, und unsere Vorschriften für den Unterricht so zu bestimmen ha-

ben, daß uns jener Gewinn ohne diesen Verlust zu Theil werde.

Zugleich aber leuchtet hieraus unmittelbar ein, daß keineswegs, wie die früher bezeichnete Ansicht behauptete, das Denken unmittelbar und wesentlich als ein Produkt der Sprache zu betrachten, und ohne diese überhaupt nicht möglich ist. Allerdings sind unsere Gedanken von der frühsten Kindheit an mit gewissen Wörtern associirt, und diese so früh gestiftete, seitdem ununterbrochen verstärkte Association wird sich darin mächtig erweisen, daß uns mit den Gedanken zugleich stets gleichsam nothwendig auch die zu ihrer Bezeichnung dienenden Wörter zum Bewußtsein kommen. Dessenungeachtet aber bleibt ihr Verhältniß immer nur ein äußerliches Aneinanderhängen; die Wörter können in keiner Art den Gedanken, oder diese jenen innerlich werden; und alle geistige Kraft also, welche die Gedanken entwickeln, stammt ihnen rein aus ihnen selber, oder aus der geistigen Kräftigkeit ihrer Urvermögen. Auch zeigen die gewöhnlichsten Erfahrungen, daß Gedanken und Wörter in den verschiedensten Verhältnissen zusammen sein können. Bei dem Hersagen des Auswendiggelernten blicken meistentheils die Gedanken nur gleichsam verstohlen auf während des Ablaufens der Wörterreihe; bei dem Denken ist diese die Nebenreihe, der Ablauf der Gedanken bildet die Hauptreihe; und in dem Maße, wie, in Folge anderer, zufälliger Unterstützungen, die Nebenreihe stärker ausgebildet wird, sehn wir dadurch die Hauptreihe eher gestört, ja nicht selten ganz unterbrochen. Das Denken also erfolgt aus seiner eigenen Kraft heraus, nicht aus derjenigen der Wörter. Ja, in nicht wenigen Fällen sehn wir es ganz entschieden den Wörtern voraneilen, und also ohne sie erfolgen: wir haben neue

Ge-

Gedanken gewonnen, aber dieselben sind noch unaussprechlich für uns, das heißt, es mangelt uns noch ihr Wortausdruck, selbst der innerliche; und wir würden sie vielleicht nicht gewonnen haben, wenn wir den Wortausdruck früher gehabt hätten, wenn dieser unser Bewußtsein mit der inneren Denkausbildung getheilt, uns von derselben abgezogen hätte.

§. 105.

Sprachunterricht. Hauptmomente desselben.

In Folge aller dieser Förderungen nun erstreckt sich der Gebrauch der Wortsprache beinah über den ganzen Unterricht: denn die unmittelbare sinnliche Darstellung von Dingen und Erfolgen abgerechnet, geschieht ja der Unterricht fortwährend durch Worte. Ja selbst da, wo Gegenstände unmittelbar aufgezeigt werden, tritt doch meistentheils außerdem noch die Sprache unterstützend hinzu: der Lehrer giebt deren Eigenschaften zugleich in Worten an, zu größerer Sicherheit, daß auch das wirklich aufgefaßt werde, was er auffassen lassen will; er läßt wohl überdies, damit diese Sicherheit gesteigert werde, seine Worte durch den Schüler wiederholen, oder, um durch die Stärke des sinnlichen Eindrucks ein noch vollkommeneres Aufbehalten zu vermitteln, eine größere Anzahl von Schülern das Gehörte zusammen nachsprechen. Außerdem endlich werden in einigen Unterrichtsgegenständen mit der Wortsprache noch andere Sprachen in Verbindung gesetzt: die arithmetische, die geometrische, die musikalische ꝛc. So geschieht fast aller Unterricht durch die Sprache; und wird vermöge ihrer der bezeichneten allgemeinen Förderungen theilhaftig. Wir lassen jedoch,

was sich hiefür noch im Besonderen Bemerkenswerthes ergeben möchte, fürerst zur Seite liegen, und wenden uns zu einer genaueren Betrachtung des eigenthümlichen Unterrichtes, für welchen die Sprache nicht bloß Mittel, sondern auch Gegenstand ist.

In welchen Beziehungen kann die Sprache überhaupt Gegenstand des Unterrichtes werden? — Wir geben zunächst nur einen allgemeinen Ueberblick über dieselben, indem wir uns die Ausführung und Würdigung im Einzelnen für eine spätere Gelegenheit aufsparen. Für diesen Ueberblick nun ergeben sich vier Hauptmomente:

I. Die Aneignung der Sprache selbst, als solche. Das Wesentliche der Sprache besteht, wie wir gesehn haben, in der Verbindung zwischen einem Aeußeren, als Zeichen, und einem Inneren (gewissen Vorstellungen, Gefühlen, Bestrebungen ꝛc.), als Bezeichnetem. Dieses Letztere aber kann, den Elementen nach, nicht unmittelbar übertragen werden; es muß schon im Inneren Desjenigen vorhanden sein und vorgefunden werden, welchem wir uns mittheilen sollen; das Zeichen kann dasselbe nur wecken, erregen, zum Bewußtsein steigern. Als Gegenstände der unmittelbaren Mittheilung bleiben demnach übrig:

1) die Zeichen und deren Zusammensetzung;
2) die Verbindungen zwischen den Zeichen und dem Bezeichneten.

Bei der Muttersprache geschieht die Mittheilung von Beidem schon von den ersten Lebenswochen an: indem die das Kind zunächst Umgebenden bei dem Gebrauch der Worte zugleich auf die dadurch bezeichneten Gegenstände hinzeigen*);

*) Vgl. Band I., S. 194 ff.

bei den fremden Sprachen entweder eben so, oder (meistentheils) durch die Zeichen der Muttersprache hindurch, und indem man die Zeichen der fremden zunächst mit diesen associirt: aus dem einfachen Grunde, weil man ja im Allgemeinen der Zeichen leichter habhaft werden kann, als der Sachen und ihrer Eindrücke. Die Zeichen der Sprache aber bestehn nicht bloß aus Wörtern, sondern auch aus deren Formen (Modifikationen, Veränderungen ꝛc.), welche Zustände und Verhältnisse der Dinge ausdrucken; und auch diese also werden in den Theil des Sprachunterrichtes, von welchem wir jetzt reden, hineingezogen werden müssen.

II. Wenn auch allerdings die Elemente des Bezeichneten nicht mitgetheilt werden können, sondern als schon innerlich gebildet vorausgesetzt werden müssen, so können doch ihre Kombinationen und Produkte vermöge der Sprache mitgetheilt werden: ganz einfach, indem wir die Zeichen in denselben Verhältnissen kombiniren, wie das durch sie bezeichnete Innere bei uns kombinirt ist, und von Demjenigen, welcher die Mittheilung empfängt, kombinirt werden soll. Dies gehört jedoch, inwieweit es den Inhalt des Vorstellens betrifft, dem Unterrichte durch die Sprache an: welcher sich insofern, als Nebenverhältniß, auch bei dem Unterrichte, dessen Gegenstand die Sprache ist, fast überall zugleich findet. Was wir zur Uebung in der Sprache lesen, hat doch einen Inhalt, den wir, mehr oder weniger, zu derselben Zeit aneignen. Dieser Inhalt nun kann so mannigfaltig sein, wie die menschliche Auffassung überhaupt: in äußeren oder inneren Wahrnehmungen bestehn (wie bei Beschreibungen und Erzählungen des äußerlich oder innerlich Erfahrenen), oder in reproducirten Vorstellungen, oder in Phantasien, (wie bei Dichtwerken), oder in Urtheilen

und Schlüssen, oder in Gefühlen, oder in Bestrebungen ꝛc. Alles dies jedoch lassen wir, wie bemerkt, für jetzt unberücksichtigt.

Eins aber in Hinsicht dieser Kombinationen gehört dem Unterrichte eigenthümlich und wesentlich an, dessen Gegenstand die Sprache ist: das Formale, oder die Verbindungen als solche: inwiefern dieselben Erzeugnisse des menschlichen Geistes oder subjektive Produkte sind.

Form und Inhalt, Subjektiv-Erzeugtes und Objektiv-Gegebenes lassen sich freilich schwer mit voller Schärfe auseinanderhalten. Gewöhnlich betrachtet man es so, als wenn den einzelnen Wörtern der Inhalt oder das Objektive entspräche, die Form oder das Subjektive dagegen durch die Sprachformen und Sprachverbindungen repräsentirt würde. Aber schon jedes einzelne Wort, wie wir uns überzeugt haben*), ist, als ein den Zeichen nach Zusammengesetztes, ein mit Nothwendigkeit bestimmtes und gegliedertes Produkt des menschlichen Geistes; eben so, wie auf der Seite des Inneren jede einzelne Vorstellung. Und so möchte es wohl überhaupt nichts im menschlichen Vorstellen geben, was nicht schon das Gepräge des Subjektiven und Geistigen an sich trüge, und demnach in dieser Rücksicht in diesen Theil des Sprachunterrichtes hineingezogen werden könnte.

Außerdem aber werden die einzelnen Wörter noch aus einem anderen Standpunkte hier zum Gegenstande der Betrachtung. Jedes Wort bezeichnet ein Allgemeines, einen Begriff**); selbst die Eigennamen und die Ausdrücke für Gefühle, Bestrebungen, Verhältnisse ꝛc.: indem sie ja doch von unzähligen Besonderheiten der Zeiten und der Zustände Des-

*) M. vgl. S. 103 f.

**) Vgl. Band I., S. 194 ff.

jenigen abstrahiren, wofür sie als Zeichen gebraucht werden. Wir haben also hierin noch eine andere geistige Kombination, welche, wie das Beispiel der verschiedenen Sprachen zeigt, auch bei dem gleichen Gegebenen sehr verschieden geschehn kann, ja muß. Lassen sich doch kaum zwei Wörter in verschiedenen Sprachen nachweisen, welche genau denselben Umfang der Bedeutung hätten, d. h. genau für dieselben Kombinationen Zeichen wären. Von diesen elementarischen Kombinationen an aber, zieht sich durch die Sprache hindurch eine stätige Abstufung bis zu den höchsten und umfassendsten historischen, poetischen, rednerischen, philosophischen Kombinationen; und da alle diese durch die Sprache dargestellt werden, so können wir auch alle hiedurch bedingte geistige Formen, vermöge sprachlicher Mittheilungen, von anderen Menschen empfangen, in uns nachbilden, und, mehr oder weniger tiefgreifend, aneignen.

III. Dem gegenüber, wird ein dritter Hauptzweig des Sprachunterrichtes durch die Uebungen begründet, welche der Lehrer den Schüler anstellen läßt, damit derselbe die Wörter mit Sicherheit und Gewandtheit für den Ausdruck seiner Gedanken gebrauchen lerne. Dies ist keineswegs schon unmittelbar mit Jenem zugleich gegeben. Wir haben ja hier eine umgekehrte Richtung der Erweckung, die als solche besonders begründet werden muß: wie denn auch die tägliche Erfahrung zeigt, daß Jemand eine Sprache mit großer Vollkommenheit verstehn kann, ohne daß er sich darin mündlich oder schriftlich auszudrucken im Stande wäre.

IV. Zu allem diesem kommt dann viertens noch die Erwerbung eines klaren Bewußtseins über die Formen und Verhältnisse der geistigen Entwickelung: ihre Auffassung in einem besonderen Vorstellen oder Denken, oder für sich,

während sie in dem Bisherigen nur an einem bestimmten Inhalte zugleich mit aufgefaßt worden waren. Dieses Moment umfaßt demnach den grammatischen Unterricht in der weitesten Ausdehnung dieses Begriffes.

Die Formen der geistigen Entwickelung treten in der Sprache hervor, theils in den Formen und Veränderungen der Wörter (den Formen der verschiedenen Wörterklassen, den Casus, den Modis und Zeiten der Verba, den Ableitungssylben und Formen der Zusammensetzung), theils, vermöge einer erhöhten Reflexion, welche das Formelle von seinem Inhalte scheidet, und gesondert in eigenthümlichen Begriffen denkt, in besonderen Wörtern (den Verhältniß-, Binde-, Umstands-, Ausrufungswörtern), theils (noch unmittelbarer und beweglicher, als selbst in dem zuerst angeführten Verhältnisse) in den Stellungen der Wörter, den gewöhnlichen wie den ungewöhnlichen. Was in Folge irgend einer allgemeinen Eigenthümlichkeit innerlich stärker gebildet wird, tritt auch äußerlich in der Satzbildung, der Regel nach, hervor, das schwächer Gebildete zurück; aber es treten Ausnahmen ein, sobald zufällig, vermöge eines ungewöhnlich hinzutretenden Verhältnisses, das Letztere verstärkt, das Erstere geschwächt wird. Auch die umfassendsten Abstufungen der Darstellung werden sich auf diese und einige wenige andere, als auf ihre elementarischen, zurückführen lassen, und an sie muß sich demnach die Reflexion zunächst anschließen.

Die dargestellten Formen und Verhältnisse selbst aber stammen entweder aus dem objektiv-Gegebenen (sind aus demselben aufgenommen bei der Auffassung: wie die Formen des Nebeneinander, des Zusammen, der Nachfolge ꝛc.), oder sie sind Formen des Denkens (Begriffe, Urtheile,

Schlüsse, Bejahungen, Verneinungen, Gewißheit, Ungewißheit ꝛc.), oder endlich, sie sind Formen der zwischen beiden liegenden, frischeren geistigen Entwickelung, wie die im Optative, im Imperative ꝛc. dargestellten Formen des Fühlens und Begehrens.

Von allen diesen Formen der geistigen Entwickelung können wir allerdings auch unmittelbar oder aus ihnen selber heraus klare Vorstellungen gewinnen. Aber so lange die geistige Entwickelung und das sie begleitende Bewußtsein noch schwächer sind (und dies ist doch bei der Jugend, mehr oder weniger, durchgehends der Fall), fehlt es ihnen dazu an Stätigkeit, Haltung und Deutlichkeit; und nur mittelbar also wird dieser Erwerb gelingen können: durch ihre Verbindung mit den Sprachformen, welche, indem sie den Schüler auf die inneren Formen aufmerksam machen, dieselben um sich ansammeln und koncentriren, wie es sonst nicht leicht möglich ist, und dadurch zu größerer Stärke des Bewußtseins ausbilden. Der einzelne Wunsch verweht wieder, ohne zu angemessener Fixirung und klarer Auffassung zu gelangen; aber indem wir, um die Vorstellung des Optatives herum, und mit ihr associirt, eine größere Anzahl von Vorstellungen solcher Gemüthszustände zu einer Gruppe vereinigen und verschmelzen, wird sich, bei einiger Aufmerksamkeit, eine deutliche Anschauung derselben ausbilden lassen.

Wir prägen das, was wir von den Förderungen durch die verschiedenen Zweige des Sprachunterrichtes hier fürerst nur in den allgemeinsten Umrissen dargestellt haben, in den beiden folgenden §§ specieller aus.

§. 106.

Aeußere Seite des Sprachunterrichtes.

Von den bezeichneten vier Hauptmomenten des Sprachunterrichtes bezieht sich das erste: die Aneignung der Sprache selbst, als solcher, rein auf das Aeußerliche, und gewährt daher unmittelbar oder an sich keinen geistigen Gewinn. Wir haben schon angeführt, daß es dabei theils auf die Zeichen selbst und deren Zusammensetzung, theils auf die Verbindungen zwischen denselben und den bezeichneten Vorstellungen ankomme. Die Zeichen aber sind entweder hörbare oder sichtbare, Laute oder Schriftzeichen (bei der gewöhnlichen Sprache jene unmittelbar, diese mittelbar oder durch die hörbaren Zeichen hindurch mit den bezeichneten Vorstellungen verknüpft); und die Erregung kann eine zwiefache Richtung nehmen: von den Zeichen zu dem Bezeichneten, oder von dem Bezeichneten zu den Zeichen hin. Hieraus ergeben sich für den elementarischen Sprachunterricht zunächst folgende speciellere Momente.

A. Verbindungen zwischen gleichartigen Zeichen.

a) Zwischen hörbaren: das Sprechen. Wir haben gesehn, wie dieses ursprünglich als ein gewissermaßen nothwendiges Produkt aus der inneren Entwickelung hervorgeht*). Bei jedem Kinde bildet es sich noch jetzt instinktartig, theils in der eben bezeichneten Weise aus dem Inneren heraus, theils durch Nachahmung. In Hinsicht der Muttersprache also findet es der Unterricht überall vor; bei fremden Sprachen kann es auf der Grundlage der schon gewonnenen Fertigkeiten

*) Man vgl. S. 99 ff.

im Allgemeinen leicht durch Vorsprechen und Nachsprechen-lassen erworben werden.

b) Zwischen sichtbaren: Schreiben oder Zeichnen von Buchstaben. Auch dies findet der Unterricht zuweilen schon instinktartig gebildet vor, aber weit seltener.

Diesen Verbindungen (Synthesen) gegenüber können entsprechende analytische Uebungen eingeleitet werden. Der ersten schließt sich in dieser Art ganz unbestritten das Angeben der einzelnen Töne des Gesprochenen an. Bei der zweiten findet an sich keine solche unmittelbare Analysis Statt, indem ja jede Ausübung das Zusammengesetzte (die sichtbaren Wörterzeichen) nicht anders als in einer successiven Aneinanderreihung des Einzelnen (der Buchstabenzeichen) geben kann, und zwar so, daß sich diese, auch nach Vollendung der Zusammensetzung, noch immer gewissermaßen einzeln für die Auffassung darstellen. Doch ließe sich allerdings Analoges erdenken, z. B. indem man die Kinder aus Wörtern, die sie entweder selbst geschrieben, oder die man ihnen geschrieben oder gedruckt vorlegte, einzelne, ebenfalls geschrieben oder gedruckt vorgelegte Buchstabenzeichen heraussuchen ließe. Dies könnte sogar als nützliche Vorübung für das Schreiben angewandt werden, um ihnen, eh man mit diesem den Anfang machte, die verschiedenen Buchstabenformen für ein klareres Bewußtsein auszuprägen.

B. Verbindungen zwischen ungleichartigen Zeichen: zwischen hörbaren und sichtbaren. Dieselben können einzeln oder in einer gewissen Zusammensetzung begründet werden, und in beiden Fällen können wir vom Hörbaren zum Sichtbaren, oder umgekehrt von

diesem zu jenem, übergehn. So ergeben sich vier Klassen von Kombinationen:

a) Einzeln, und im Uebergange vom Hörbaren zum Sichtbaren: Angabe der Buchstabenzeichen für einzelne vorgesprochene Töne.

b) Einzeln, und im Uebergange vom Sichtbaren zum Hörbaren: Angabe der Töne für einzelne vorgelegte Buchstabenzeichen.

c) Zusammengesetzt, und im Uebergange vom Hörbaren zum Sichtbaren: Schreiben des Gesprochenen oder Diktirten. Es sind hörbare Zeichen gegeben in einer gewissen Synthesis; diese ist zu analysiren, und hienach dann die sichtbaren Zeichen zusammenzusetzen.

d) Zusammengesetzt, und im Uebergange vom Sichtbaren zum Hörbaren: Lesen des Geschriebenen oder Gedruckten. Es sind sichtbare Zeichen gegeben in einer gewissen Synthesis, und dieser gemäß ist die Synthesis des Hörbaren auszuführen.

Als analytische Uebungen schließen sich diesen an: Herausuchen zuerst von einzelnen sichtbaren Buchstabenzeichen, dann von geschriebenen und gedruckten Wörtern, aus einem zusammenhängend Vorgelegten, nach Maßgabe vorgesprochener einzelner Töne und Wörter; Herausuchen von Wörtern, in welchen sich ein gewisser Ton findet, nach Maßgabe einzelner Buchstabenzeichen und sichtbar dargestellten Wörter.

C. Verbindungen zwischen Zeichen und Bezeichnetem (inneren Entwickelungen).

Hier haben wir stets ein Zusammengesetztes: denn dem einzelnen Tone oder sichtbaren Buchstabenzeichen entspricht ja (die wenigen Ausnahmen abgerechnet, wo ein Wort aus Einem Vokale besteht) kein Bezeichnetes. Eine Verschieden-

heit wird dadurch begründet, daß wir Ein Zeichen haben können, oder auch zwei. In dem ersteren Falle muß das Zeichen bei der allgemein gebräuchlichen Sprache stets ein hörbares sein, indem ja nur die hörbaren Zeichen in unmittelbarer Verbindung mit den Gedanken stehn, die sichtbaren erst durch jene. Hienach ergeben sich folgende Verhältnisse.

a) Es kann Ein Zeichen gegeben sein, von welchem das Kind zu dem Bezeichneten übergehn soll: Verstehn einzelner gesprochener (gehörter) Wörter. Wir werden dessen gewiß, indem wir uns vom Schüler die bezeichneten Gegenstände zeigen, die bezeichneten Mienen oder Gebehrden vormachen, oder dieselben aus mehreren, vielleicht bildlich dargestellten, heraussuchen lassen.

b) Ein Zeichen ist zu dem Bezeichneten hinzuzufinden: Sprechen von einzelnen Wörtern auf Veranlassung von Vorstellungen. Hieher gehören: das Benennenlassen von vorgezeigten Gegenständen, das Heraussuchen von Namen für das anschaulich Dargestellte ꝛc.

c) Ein Bezeichnetes soll gefunden werden nach Maßgabe zweier Zeichen: Zeigenlassen von Gegenständen ꝛc. nach sichtbar dargestellten Wörtern; Lesen von einzelnen Wörtern und Verständniß derselben.

d) Zwei Zeichen sind zu dem Bezeichneten hinzuzufinden: Schreiben von einzelnen Wörtern auf Veranlassung von Vorstellungen, Heraussuchen von geschriebenen Wörtern nach Maßgabe des anschaulich Dargestellten ꝛc.

Die nächst-höhere Stufe würde durch die Beziehungen zwischen Zusammensetzungen (Reihen) von Zeichen (Wörtern)

und von Bezeichneten (Vorstellungen) begründet werden, also auf der einen Seite das Verstehn eines zusammenhängend Gesprochenen oder Geschriebenen und auf der anderen den Ausdruck des Gedachten in zusammenhängender Sprache oder Schrift enthalten. Hiemit aber würden wir das Gebiet der äußerlichen Verknüpfungen verlassen, und in das der geistigen eintreten, auf welches sich die übrigen Formen des Sprachunterrichtes beziehn.

Wir fügen daher hier nur noch die Bemerkung hinzu, daß im Allgemeinen bei jeder Uebung, sowohl für das Bewußtsein, als in Hinsicht der inneren Anlage, Dasjenige an Stärke gesteigert und vollkommner ausgebildet werden wird, was bei ihr das Gesuchte, und somit das Endglied der Entwickelung ist. Bei ihm bleibt das Bewußtsein ruhn, während Dasjenige, von welchem aus Jenes gesucht worden ist, nur vorübergehend für das Bewußtsein angeregt wird. Giebt uns also das Kind, nach Maßgabe der ihm dargestellten sichtbaren Zeichen, hörbare an, so werden hauptsächlich diese verstärkt werden; wenn im umgekehrten Verhältnisse, die sichtbaren. Findet es für das Bezeichnete die Zeichen, so trifft die Verstärkung diese letzteren, so wie im Gegentheil das Bezeichnete, wo es auf Veranlassung von Wörtern Vorstellungen sucht und findet. Da nun die Zeichen, sichtbare wie hörbare, an sich keine geistige Bildung in sich schließen: so ist allein das zuletzt bezeichnete Verhältniß (wenn auch nur untergeordnet) für dieselbe förderlich, und bildet insofern gewissermaßen den Uebergang zu dem höher geistig bildenden Sprachunterrichte.

§. 107.

Innere oder geistige Seite des Sprachunterrichtes.

In Hinsicht des zweiten Hauptmomentes: der Aneignung der sprachlichen Kombinationen, haben wir schon bemerkt*), daß sich dieselbe entweder auf den Inhalt des Dargestellten oder auf dessen Form beziehn könne, daß es aber der Sprachunterricht eigenthümlich mit der letzteren zu thun habe. Allerdings wird der Schüler, wenn er einen Geschichtschreiber lies't, aus diesem Geschichte, wenn einen philosophischen Schriftsteller, philosophische Lehrsätze ꝛc. lernen können; ja dieser Erwerb kann sehr bedeutend sein; und es wäre zu wünschen, daß man denselben mehr, als gewöhnlich geschieht, zum Gegenstande einer sorgsamen Ueberlegung machte, um ihn in Hinsicht der verschiedenen Stufen und Arten des Zuerwerbenden zweckmäßig zu regeln. Aber dieser materiale Gewinn ist doch bei'm Sprachunterrichte nur ein Nebengewinn; und man wird oft selbst seine größere Ausdehnung abzuwehren haben, damit er nicht die Aufmerksamkeit und das Interesse des Schülers zu sich hin, und von dem eigentlichen Gegenstande des Unterrichtes abziehe. Als diesen letzteren also haben wir die Aneignung der Sprachformen anzusehn, inwiefern dieselben die Formen der geistigen Entwickelung in sich abspiegeln. Wir haben ebenfalls schon angedeutet, eine wie unendlich reiche Befruchtung hiedurch für den Schüler möglich werde: sowohl in Hinsicht der Ausdehnung und mannigfaltigeren Ausbildung als in Hinsicht der Steigerung seiner geistigen Entwickelung. Da sich alles Innerlich-gebil-

*) Vgl. oben S. 115 ff.

dete, und in allen seinen Formen, in der Sprache reflektirt: so kann auch die gesammte innere Entwickelung an dieser Förderung Theil nehmen, sobald nur das dafür angemessene Elementarische vom Aufnehmenden erworben und innerlich bewahrt worden ist*). Und zwar kann die Förderung bald das Allgemein-menschlich-Gleiche (des Fühlens, Begehrens, Vorstellens, und besonders des Letzteren in allen seinen höheren Formen: des Denkens, Urtheilens, Schließens, Vergleichens, Unterscheidens ꝛc.) treffen; bald den Aufnehmenden innerhalb seiner eigenthümlichen Individualität fortentwickeln, wenn das Aufzunehmende das Erzeugniß einer ähnlichen ist; bald ihn über diese hinaus zur Nachbildung anderer, mehr oder weniger fremdartiger Individualitäten, sei es von Einzelnen, oder von fremden Völkern, oder von anderen Bildungsstufen der Entwickelung, führen, wenn auch freilich diese Nachbildungen, wo der Abstand größer ist, die fremden Geistesprodukte nicht völlig zu erreichen im Stande, sondern sich auf Annäherungen an dieselben zu beschränken genöthigt sein möchten.

Die Erregung geht hier von den Zeichen zu dem Bezeichneten; jene bilden bloße Durchgangspunkte, dieses den Ruhepunkt, und erhält demnach in jedem Falle die Verstärkung und Ausbildung; und selbst dann also, wenn uns das Dargestellte nicht über das sonst von uns Erreichte hinausführte, sondern innerhalb oder unterhalb desselben bliebe, würde doch eine Art von Auffrischung oder Festigung für dieses gewonnen werden. Der Gewinn ist daher unzweifelhaft. Ihrer Art nach ist die hiebei angewandte Geistesthätigkeit eine synthetische, und geht vom Abstrakten

*) M. vgl. oben S. 61.

zum Konkreten hin. Denn zunächst wird ja doch den einzelnen Wörtern das durch sie Bezeichnete untergelegt; nach der Anleitung von jenen setzen wir dieses zusammen; jedes einzelne Wort aber bezeichnet an und für sich einen Begriff, und erst durch die Zusammensetzung entsteht die in der Rede angegebene Beziehung auf besondere Anschauungen, Gefühle ꝛc. Sagt mir Jemand: „ich lese dieses Buch gern" oder „diese Handlung ist unerlaubt": so erhalte ich zunächst, im ersten Falle fünf, im zweiten vier Begriffe, und erst durch die Synthesis wachsen dieselben zu einem konkreten Vorstellen zusammen.

Nur Ein Bedenken könnte man gegen diese Förderung geltend machen: daß sich nämlich der Geist dabei passiv verhalte. Er nimmt fremde geistige Entwickelungen auf, bildet dieselben nach, giebt sich ihnen hin, läßt sich durch sie bestimmen. In Angemessenheit dazu kann man, und gewissermaßen mit Recht, befürchten, daß dadurch der Kraft und der Originalität der eigenen geistigen Entwickelungen Abbruch geschehn werde.

Doch läßt sich diesen Gefahren leicht begegnen. Was zuerst die der Kräftigkeit der geistigen Entwickelung drohende Gefahr betrifft: so lasse man das Kind nicht zu viel lesen, nicht so viel, daß der Geist dadurch erdrückt, oder zu sehr ausgebreitet wird, und vermöge dessen die eigene Spannkraft und Beweglichkeit verliert.*) Was aber zweitens die

*) „Man kann nicht leicht über zu vielerlei denken, aber man kann über zu vielerlei lesen. Ueber je mehrere Gegenstände ich denke, das heißt, sie mit meinen Erfahrungen und meinem Gedankensystem in Verbindung zu bringen suche, desto mehr Kraft gewinne ich. Mit dem Lesen ist es umgekehrt: ich breite mich aus, ohne mich zu stärken" (Lichtenberg's Vermischte Schriften, Band II., S. 398).

Befürchtung betrifft, daß die Originalität verloren gehe, so möchte dies kaum als Bedenken geltend zu machen sein zu einer Zeit, wo noch keine Form selbstthätig gewonnen sein kann, und wo es gerade besonders um die Befruchtung in Hinsicht der geistigen Formen zu thun ist. Nur lasse man aus diesem Grunde ausschließend Vorzügliches auffassen, und nicht zu zerstreut und zu vielerlei auf einmal, damit auch in dieser Beziehung kein Erdrücken oder Verwässern eintreten könne.

Außerdem (diese Vorschrift gilt für die Abwendung beider Gefahren) gewöhne man das Kind schon früh, bei jeder Auffassung fremder Darstellungen Dasjenige, was es über denselben Gegenstand früher gedacht oder erfahren hat, in selbstthätiger Erregung vergleichend und prüfend hinzuzubringen. Anfangs wird dazu der Lehrer das Beste thun, den Schüler erinnern und gleichsam das in ihm Gegebene für ihn zusammensuchen müssen. Aber im Fortschritte der Zeit wird die Aktivität des Schülers, wenn sie anders auf die rechte Weise gepflegt wird, immer mehr und mehr wachsen, bis zu dem höchsten Grade derselben, wie er sich bei dem ausgebildeten Denker findet, der zur Aufnahme des Fremden schon von Anfang an eine klar entwickelte und vollständig gegliederte Gedankenmasse hinzubringt, welcher er dann Jenes nur in einer gewissen Zerlegung und in den durch das eigene Denken bestimmten Verhältnissen an- und einreiht.

Von allem Demjenigen nun, was wir im Vorigen zur Charakteristik angeführt haben, finden wir bei dem dritten Hauptzweige des Sprachunterrichtes, oder bei dem Unterrichte, welcher sich auf den (mündlichen oder schriftlichen) Aus-

Ausdruck der Gedanken durch Wörter bezieht, gewissermaßen das direkte Gegentheil. Der Geist ist hiebei aktiv; seine Thätigkeit ist eine analytische und geht vom Konkreten zum Abstrakten hin: denn die innere Entwickelung, welche dargestellt werden soll, ist eine besondere, die Wörter aber bezeichnen Begriffe, und sie muß demnach erst aufgelös't werden in ihre abstrakten Bestandtheile, ehe sie zur Wortbezeichnung gelangen kann.

Ungeachtet aller dieser Vorzüge jedoch stellt sich der geistige Gewinn aus den hierauf gerichteten Uebungen, bei genauerer Betrachtung, als mehreren wichtigen Bedenken unterliegend dar. Die Erregung nämlich geht von dem Zu-bezeichnenden zu den Zeichen fort: von der inneren Entwickelung zum Aeußeren; dieses also ist Ruhepunkt, und zu seinen Gunsten wird die innere Entwickelung zurückgestellt, gleichsam verlassen. Die geistige Aktivität ist demnach auch gewissermaßen schon vorüber, wenn es die Bezeichnung durch Wörter gilt; die Aktivität hiebei trifft nur noch den Ausdruck, oder ist eine äußere. In Folge eben dieser Richtung nach Außen kommt überdies die analytische Vergleichung des darzustellenden Konkreten mit dem Abstrakten, welches die zur Darstellung gebrauchten Wörter bezeichnen, als innerer oder geistiger Akt nur selten wirklich zu Stande; sondern die Darstellung geschieht meistentheils in gleichsam mechanischer Erregung auf der Grundlage der früher gebildeten Associationen. Vielleicht ist auch das Abstrakte, als solches, gar nicht gebildet worden, sondern der sprachliche Ausdruck nur mit einer gelegentlich und unordentlich zusammengeflossenen Gruppe, oder gar nur mit einzelnen, zu einer solchen gehörigen Vorstellungen in

ein Verknüpfungsverhältniß getreten*), und durch dieses kommt jetzt die sprachliche Darstellung zu Stande. Die Begriffe von „Recht" und „Unrecht" z. B. sind früher vielleicht überhaupt nicht vom Schüler als solche entwickelt, sondern nur diese Wörter bei gewissen Handlungen gehört, und mit den Vorstellungen dieser associirt worden. Die jetzt vorliegende Handlung nun ist von derselben Art, und so wird denn durch ihre Vorstellung auch die Vorstellung jenes Wortes reproducirt, ohne daß dabei irgendwie ein intellektueller Akt, oder auch nur ein Uebergehn von einem Konkreten zu einem Abstrakten gegeben wäre. Das Wort ist ja nur einem gleichartigen Konkreten angehängt worden. Auch kann nicht etwa unmittelbar bei dieser Gelegenheit die ausgebliebene Bildung des Abstrakten nachgeholt werden: denn zur Bildung eines Begriffes ist ein vielfaches Zusammenkommen gleichartiger konkreter Vorstellungen nöthig**), und wir haben hier zunächst deren nur Eine.

Fassen wir dies Alles zusammen, so ergiebt sich: der einzige Gewinn, auf welchen wir bei diesem Zweige des Sprachunterrichtes mit völliger Sicherheit rechnen können, ist die Vervollkommnung im Gebrauche der Zeichen. Diese sind das Ende oder Ziel der Erregung, diesen also wird dadurch eine Verstärkung, nicht nur für das Bewußtsein, sondern auch für die innere Anlage, zu Theil; und werden demnach die Uebungen auf die rechte Weise angestellt, so wird der Gebrauch der Zeichen zum Talente erhoben: dafür durchgängige Richtigkeit, Sicherheit, Gewandtheit, Feinheit erworben werden.

*) Vgl. Band I., S. 194 ff.

**) Man vergleiche hiezu den ersten Band, S. 144 f. und die dort angeführten Stellen.

Als Bedenken ergiebt sich hiebei nur, daß die Aufmerksamkeit und der Trieb zu sehr zu den Zeichen hin-, und von den inneren Entwickelungen abgezogen werden können. Kinder, welche viel sprechen, denken oft am wenigsten, und eine ausgezeichnete Virtuosität im Sprachausdrucke ist nicht selten mit oberflächlichem Denken verbunden*). In Folge des Vorherrschens der Erregung nach außen hin, sind die inneren Entwickelungen zu früh unterbrochen, und also weniger vollkommen ausgebildet worden, als dies sonst auf der Grundlage der vorhandenen Anlagen hätte geschehn können; und wenn auch das hiedurch Verlorene für jeden einzelnen Fall als geringfügig und unbedeutend betrachtet werden kann, so muß sich doch, bei häufiger Wiederholung, ein sehr bedeutender Ausfall, auch für die Ausbildung der inneren Anlagen, ergeben.

Können wir nun aber auch für diesen Zweig des Sprachunterrichtes nur die Vervollkommnung im Sprachausdrucke als dasjenige bezeichnen, was dabei in allen Fällen und mit voller Sicherheit erreicht werde: so schließen sich doch in den meisten Fällen mit überwiegender Wahrscheinlichkeit dieser Förderung noch vier andere, von mehr innerlichem oder geistigem Charakter und von nicht geringer praktischer Bedeutung an.

Die beiden ersten beziehn sich auf das schon früher berührte Verhältniß. Zuerst, jedem Worte entspricht ein Begriff. Indem wir also die besondere innere Entwickelung, die in uns gegeben ist, durch die Sprache ausdrucken: so werden, wo nur irgend die entsprechenden Begriffe gebildet sind, sei es auch nur in vorbereitenden, noch mehr oder

*) M. vgl. hiezu Band I., S. 189 und S. 201 f.

weniger unverarbeiteten Gruppen, diese Begriffe zum Bewußtsein erhoben, oder wenigstens flüchtig angeschlagen, und dadurch jene zusammengesetzte, konkrete Entwickelung *analysirt, aufgeklärt, in ein helleres Licht gesetzt* werden. Ist der Ausdruck mehr bildlich oder witzig: so fließen die diesen Kombinationen eigenthümlichen Förderungen damit zusammen. Nur das als Bild Gebrauchte oder das witzig Kombinirte wird unmittelbar seinem Begriffe untergeordnet, das von uns Darzustellende erst mittelbar.

Zweitens aber, die Begriffe, auf welche sich die Wörter beziehn, sind nicht sowohl *unsere Begriffe*, als die *Begriffe der Gemeinschaft*, aus deren sprachlicher Tradition diese Wörter entlehnt sind. Durch den sprachlichen Ausdruck also wird zugleich unser Denken gewissermaßen auf das *allgemeine* Denken (unseres Volkes, der bisherigen Wissenschaft ꝛc.) zurückgeführt, gleicht sich damit aus, wird dadurch kontrollirt.

Als Bedenken zeigen sich: in Hinsicht des Ersteren, daß jene Analysis der Lebendigkeit und Frische der Entwickelung, der Entwickelung in Einem organischen Ganzen Abbruch thun, in Hinsicht des Zweiten, daß die Zurückführung auf das bisherige gemeinsame Denken der Originalität und der freien Fortentwickelung unseres Denkens Fesseln anlegen, eine gewisse zurückziehende, nachtheilig fixirende Gewalt darauf ausüben könne. Das erste dieser Bedenken nun ist allerdings gerade für die Ausbildung des kindlichen Geistes von nicht geringer Bedeutung: indem für ihre Gesundheit, ihre Schwungkraft, ihre Steigerung Alles darauf ankommt, ihr so vollkommen als möglich ihre Ungestörtheit und Frische zu sichern. Wir werden daher auch öfter hierauf zurück-

kommen*). Das zweite Bedenken dagegen ist im Allgemeinen von geringerer Wichtigkeit: indem ja von einem originellen Voraneilen vor der bisherigen geistigen Bildung während der ganzen Erziehungszeit noch nicht die Rede seyn kann. Indeß wird doch auch dieses Verhältniß, wie wir später**) sehn werden, unter besonderen Umständen für manche didaktische Probleme eine höhere Bedeutsamkeit gewinnen können.

Die dritte Förderung wird nicht sowohl, wie die beiden vorigen, durch die eigenthümliche Art und Richtung der Geistesthätigkeit bei der sprachlichen Darstellung, als durch ein äußerlich und gewissermaßen zufällig Hinzukommendes bedingt. Schon der mündliche Ausdruck unserer Gefühle, Gedanken ꝛc. nämlich, und noch mehr der schriftliche, führt eine gewisse Verlangsamung für die Entwickelung derselben herbei, und hiedurch erhalten sie Zeit, sich mehr zu koncentriren, zweckmäßiger aneinander zu reihen, lichtvoller anzuordnen, während sie vielleicht vorher mehr zerstreut und zerstückelt, und weniger geordnet gegeben waren. Es fällt uns bei der sprachlichen Darstellung, und besonders beim Schreiben, immer mehr ein, als uns vorher gegenwärtig war: indem, auf Veranlassung des längeren Verweilens dabei, mancherlei Verknüpfungsverhältnisse sich geltend machen, und so Vorstellungen hinzugeweckt werden, die bei rascherem Vorübereilen gar nicht erregt, oder doch nur für ein unwirksames, unbewußtes oder halb bewußtes Aufstreben angeregt worden sein würden.

Der hieraus entspringende Gewinn wird sich freilich nach der Anzahl und Vollkommenheit des innerlich Angesammelten richten, und daher bei'm Kinde, welches überhaupt

*) M. vgl. vorläufig Band I., S. 196 und S. 429 f.
**) M. vgl. §. 108.

noch wenig innerlich angesammelt hat, weit geringer, als bei'm Erwachsenen sein müssen, ja ganz null werden können. Man weiß, daß Kinder nicht selten, wenn sie schreiben sollen, darüber klagen, sie hätten nichts zu schreiben, und daß durch langes Brüten der enge Horizont des kindlichen Geistes nicht eben viel an Weite zu gewinnen pflegt. Doch ist wohl das gänzliche Null-werden der seltenste Fall, und der immer zugleich in einer unverständigen Stellung der Aufgabe seinen Grund haben wird. Auch diese Förderung also werden wir im Allgemeinen mit Wahrscheinlichkeit erwarten können.

Hiezu kommt dann endlich viertens, daß die sprachliche (mündliche oder schriftliche) Darstellung in den meisten Fällen das einzige Mittel ist, wie der Erzieher die innere Entwickelung des Zöglinges sich zur Anschauung bringen, beurtheilen, kontrolliren, und demgemäß auf die weitere Ausbildung derselben einwirken kann. Allerdings ist dieser Prüfstein in mannigfachen Beziehungen unsicher: namentlich inwiefern doch die Beschaffenheit der Darstellung zugleich von dem Grade der Vollkommenheit oder Unvollkommenheit abhängt, in welchem der Darstellende die Sprache in seiner Gewalt hat. Von diesem Letzteren aber wird doch der Lehrer meistentheils durch andere Mittel Kenntniß erhalten; und so, wenn auch nicht immer die Unvollständigkeit dieser Kontrolle, doch wenigstens ihre Zweideutigkeit beseitigt werden können.

Was endlich das vierte Hauptmoment des Sprachunterrichtes betrifft: die Erwerbung eines klaren Bewußtseins über die Formen der geistigen Entwickelung vermöge der Grammatik in der weitesten Bedeutung dieses Wortes: so ist die Bildungskraft desselben leicht darzu-

legen und durchaus unbedenklich. Allerdings kann diese Reflexion auch zu weit getrieben werden im Verhältniß zur Bildungsstufe des Knaben- und des Jünglingsalters*); und dann wird dadurch die freie, frische, warme Entwickelung des Geistes und Gemüthes mehr oder weniger eingeengt, erkältet, erstarrt und gesteift werden. Diesen Fall aber abgerechnet, welcher nur blindem Unverstande zuzuschreiben wäre, ergiebt sich jene Erwerbung eines klaren Bewußtseins als ein reiner Fortschritt, ohne alle Schattenseiten.

Wurden bei'm Analysiren und Konstruiren, wie wir dasselbe vom Schüler zum Behuf eines vollkommneren Verstehens der Schriftsteller ausführen lassen, so wie bei jenem höheren, umfassenderen Analysiren und Konstruiren, welches die Konstruktion eines poetischen, rhetorischen, historischen, philosophischen Werkes, oder einzelner Theile desselben, aufdeckt, die Formen der geistigen Entwickelung an einem bestimmten Inhalte gefaßt: so werden dieselben durch die Grammatik von allem Inhalte abgelöst und für sich dargestellt. Wir gewinnen hiedurch für diese Formen ein höheres Bewußtsein; sonst liegen beiderlei Auffassungen in derselben Reihe, ihre Verschiedenheit ist im Grunde nur eine Gradverschiedenheit, und sie greifen daher für ihre Vervollkommnung vielfach in einander. Die an einem bestimmten Inhalte Ausgeführte bildet die Grundlage und Vorbereitung für die gesonderte Auffassung; und auf der anderen Seite, je bestimmter und klarer diese ausgebildet wird, um desto mehr wird jene an Haltung und Sicherheit gewinnen.

Als klare, gesonderte Auffassung der geistigen Formen

*) Vgl. oben S. 30.

bildet die Grammatik die unmittelbare Vorbereitung für das Studium der Philosophie. Zunächst für die allgemeine oder philosophische Grammatik und für die Logik, zu welchen sich die grammatischen Auffassungen einzelner Sprachen ähnlich verhalten, wie die Naturwissenschaften zu den mathematischen. Was die allgemeine Grammatik und die Logik abstrakt (in seinen allgemeinmenschlich-gleichen Formen) darstellen: das findet sich in der Grammatik einer besonderen Sprache in seiner konkreten Entwickelung, und unter dem Einflusse der mehr äußerlichen Potenzen, welche sich jenen allgemeinen Betrachtungen entziehn. Da sich überdies in der Sprache alle inneren Entwickelungen, auch die ursprünglicheren, frischeren, mehr oder weniger abspiegeln*), so reicht die Grammatik als Vorbereitung für die Philosophie, weit über die beiden genannten philosophischen Wissenschaften hinaus: erstreckt sich auch auf die Aesthetik, die Psychologie, ja die Moral. Insofern fließt denn die an ihr Studium geknüpfte formale Bildung ununterscheidbar zusammen mit derjenigen, welche aus der Auffassung des Materials oder des Inhaltes des sprachlich Dargestellten hervorgeht**), und beide wirken fortwährend gegenseitig aufklärend und steigernd aufeinander ein. — —

Ueberblicken wir nun noch einmal das über die vier Hauptzweige des Sprachunterrichtes Bemerkte: so ist unstreitig durch die speciellere Betrachtung derselben ihre schon ursprünglich hervorscheinende Verschiedenheit in ein noch helleres Licht getreten, hat sich als eine höchst bedeutende und durchgreifende gezeigt. Jenachdem wir dieses oder jenes

*) M. vgl. oben S. 119.
**) Vgl. S. 115.

Moment ausschließlich oder selbst nur überwiegend geltend machen, werden wir nicht nur eine besondere Schattirung des Unterrichtes, sondern recht eigentlich einen durchaus verschiedenen Unterricht haben: wenn wir nämlich die Verschiedenheit, wie es doch geschehn muß, nicht nach den Gegenständen, womit man sich äußerlich beschäftigt, sondern nach den Gegenständen, die man dabei geistig auffaßt, und nach der Richtung und Kraft der dadurch mitgetheilten Bildung abmessen.

§. 108.

Unterricht in der Muttersprache — in fremden Sprachen.

Steigen wir nun von diesen allgemeinen Betrachtungen zum Besonderen herab: so bieten sich uns zunächst der Unterricht in der Muttersprache und der in fremden Sprachen zur Vergleichung dar. Wollen wir bei dieser gründlich verfahren, so müssen wir alle im Vorigen bezeichneten Momente von Neuem durchprüfen, und besonders diejenigen, welche sich, in Hinsicht ihrer bildenden Kraft, irgendwie problematisch gezeigt haben. Wir folgen daher im Allgemeinen dem in den vorigen §§ entworfenen Schematismus.

Zuerst also, in Hinsicht der äußeren Aneignung der Sprache, als solcher, hat der Unterricht in der Muttersprache das Eigenthümliche daß bei ihm nur die sichtbaren Zeichen neu zu lernen sind. Die hörbaren Zeichen und deren Verbindung mit den bezeichneten Gedanken finden sich schon durch die instinktartige Nachahmung erworben vor, wie sie sich von dem ersten Male an, wo das Kind die Stimme der Mutter vernimmt, in

ununterbrochener Steigerung zu größerer Klarheit und Bestimmtheit, durch das ganze Leben hin fortzieht.

Bei dem Unterrichte in fremden Sprachen dagegen müssen auch die hörbaren Zeichen und deren Verbindungen mit den Vorstellungen neu erworben werden; ja der Unterricht wird nicht selten in Hinsicht jener bis zu den einfachsten Elementen zurückgehn müssen, indem selbst die elementarischen Laute von denjenigen, aus welchen die Muttersprache besteht, mehr oder weniger wesentlich verschieden sind. Bedient sich die fremde Sprache derselben Schrift- und Druckzeichen, so ist, wo schon der Unterricht in der Muttersprache deren Formen für die Auffassung und den Gebrauch angeeignet hat, natürlich hiefür kein neuer Erwerb nöthig; sonst aber müssen die Schriftzeichen ebenfalls erst erlernt werden.

Die Verbindung aber zwischen den hörbaren Zeichen (Wörtern) und den bezeichneten Vorstellungen (Sachen) kann bei der Erlernung der fremden Sprachen auf zwiefache Weise begründet werden: entweder unmittelbar, wie bei den Wörtern der Muttersprache, oder durch diese hindurch: indem die Wörter der fremden zunächst mit den Wörtern der Muttersprache, und erst vermöge der Vermittelung durch diese mit den Vorstellungen verknüpft werden. Dabei ergiebt sich leicht, daß, wenn nicht die fremde Sprache mit der Muttersprache zugleich, und somit als zweite Muttersprache (zuweilen sogar als erste) erlernt wird, auch bei dem ersten der bezeichneten Verhältnisse das zweite mehr oder weniger zugleich eintreten wird. Denn die Associationen der Muttersprache sind ja von den ersten Lebenstagen an in ununterbrochener Festigung gebildet worden, und werden in Folge dessen so stark sein, daß sie sich bei allen später ge-

bildeten zwischeneinschieben, und das fremde Wort, selbst wo es unmittelbar mit der Vorstellung der Sache in Verbindung gesetzt wird, gewissermaßen verdrängen werden.

Uebrigens leuchtet es ein, daß durch das Erlernen fremder Sprachen, so weit dieses erste Moment reicht, für die geistige Bildung wenig oder nichts Bedeutendes gewonnen wird. Bin ich im Stande, einen Gegenstand mit funfzig verschiedenen Namen zu bezeichnen, und jeden dieser Namen mit verschiedenen Schriftzeichen: so kenne ich hiedurch für sich allein, den Gegenstand nicht im Mindesten besser; im Gegentheil ist es sehr wahrscheinlich, daß ich durch die Vorstellungen von den Namen und Schriftzeichen mehr oder weniger werde von der etwa nöthigen vollkommneren Ausbildung der Vorstellung des Gegenstandes abgezogen werden. Da nun auf der anderen Seite die Aneignung der äußeren Sprachelemente manches Beschwerliche mit sich führt: so würde unstreitig rein um dieses Momentes willen der Unterricht in fremden Sprachen nicht zu empfehlen sein. Seine Empfehlung kann ihm nur von den anderen Momenten her stammen, die wir nun in dieser Hinsicht näher zu prüfen haben.

Schon das zweite Moment bietet uns vieles höchst Schätzenswerthe dar. Die unmittelbare Aneignung der den Sprachformen (in der weitesten Bedeutung dieses Wortes) zum Grunde liegenden geistigen Entwickelungsformen nämlich wird unstreitig im Anschließen an die fremden Sprachen eine bei Weitem größere Ausdehnung und einen bei Weitem größeren Reichthum gewinnen können, als im Anschließen an die Muttersprache. Denn das allgemein-gleiche Denken, welches dieser zum Grunde liegt,

haben wir ja schon durch die von der frühsten Kindheit an eingeleitete instinktartige Nachbildung erworben; nur von einer Steigerung also kann hier die Rede sein, und von einer Erweiterung lediglich in zwei untergeordneten Beziehungen: in Hinsicht der individuellen geistigen Produkte (die jedoch dann ebenfalls innerhalb des Umkreises jenes Allgemeinen liegen), und in Hinsicht der geistigen Produkte früherer, d. h. unvollkommnerer Bildungsstufen. Dagegen uns die fremden Sprachen ein neues, mehr oder weniger von dem unseres Volkes abliegendes, allgemeines Denken zeigen, in mannigfachen Abstufungen der Vollkommenheit bis zu den höchsten, welche überhaupt (bei den alten Sprachen), oder welche bisher (bei den neueren, lebenden) auf dieser Grundlage möglich geworden sind. Die Bereicherung durch die verschiedenartigen geistigen Produkte verschiedener Individualitäten ist hier dieselbe; aber indem diese aus einem anderen Boden hervorgewachsen, und uns also fremder sind: so ist auch in dieser Beziehung die Erweiterung unseres geistigen Horizontes bedeutender. Wir werden dadurch von der Beschränktheit frei, welche uns die Formen unseres Empfindens, Vorstellens, Denkens ꝛc. als die einzig möglichen, nothwendigen ansehn ließ; unser geistiges Auge gewinnt eine ausgedehntere Gesichtsweite; wir streifen die bei jeder Isolirung unvermeidliche Einseitigkeit ab, bilden uns zu größerer Vielseitigkeit, zu größerer Empfänglichkeit und Beweglichkeit des Geistes.

Allerdings macht sich in dieser Hinsicht ein gewisses Bedenken geltend. Der menschliche Geist nämlich kann auch zu vielseitig werden für das Maß seiner Kraft; und über die vielen verschiedenen Begränzungen kann ihm

alle feste Begränzung verloren gehn, sein Denken unbestimmt verschwimmend werden: wie sich dies auch nicht selten in der unmittelbaren Erfahrung bei Solchen zeigt, welche sich nur auf Sprachen gelegt, und eine große Anzahl derselben angeeignet haben, ohne weder in ihnen selbst noch auf andere Weise dieser Ausbreitung ein Gegengewicht zu geben. Indem sie die Beweglichkeit des Geistes übermäßig gesteigert, haben sie darüber die Stätigkeit des inneren Denkens unentwickelt gelassen oder wieder verloren. Aber dieses Bedenken trifft doch nur das Lernen sehr vieler Sprachen, und auch dieses nur, wo demselben nicht in anderer Art eine angemessene Koncentrirung und Stärkung gegenübertritt.

Ein zweites Bedenken könnte in der Hinsicht geltend gemacht werden, ob auch wohl die bezeichnete Förderung wirklich zu erreichen sei. Denn je fremdartiger uns eine gewisse geistige Entwickelung ist: um desto weniger vermögen wir ja dieselbe in ihrer vollen Eigenthümlichkeit, Innerlichkeit, Wahrheit nachzubilden. Man denke etwa an die, den Formen und Kombinationen der orientalischen Sprachen zum Grunde liegenden Denkformen. Hier sind schon von Seiten der angeborenen Individualität die Schwierigkeiten der Nachbildung gewissermaßen unüberwindlich; und auch in Hinsicht Desjenigen, was von den Verhältnissen stammt, unter welchen diese angeborenen Anlagen ausgebildet sind, werden wir nur eine annähernde Nachbildung gewinnen können. Was aber hier im höchsten Maße hemmend und beschränkend dazwischentritt, wird mehr oder weniger bei allen fremden Sprachen dazwischentreten. Daher auch die Syntheſis in denselben beinah nie bis zur Selbstthätigkeit im höheren Sinne dieses Wortes gesteigert

werden kann; und sich fast kein Schriftsteller finden möchte, welcher in einer fremden Sprache über den Kreis des bisherigen allgemeinen Denkens hinausgegangen wäre, oder in dem Geiste des fremden Volkes originell geschaffen hätte.

Dieses Bedenken nun müssen wir allerdings seinem ganzen Umfange nach zugeben. Aber schon aus den Annäherungen, welche die Fremdartigkeit des aufgenommenen Denkens gestattet, wird uns ein sehr bedeutender und sehr fruchtbarer geistiger Gewinn erwachsen; ja selbst bei höheren Graden der Fremdartigkeit immer noch eine gewisse Forderung übrig bleiben: eine Ergänzung der durch den Volkscharakter gegebenen Beschränkung zu dem ganzen Umfange der überhaupt für den Menschen möglichen Bildung.

Von besonderer Wichtigkeit für den Unterricht ist in dieser Hinsicht ein genaues, mit steter Anspannung der geistigen Kraft ausgeführtes Uebersetzen aus den fremden Sprachen in die Muttersprache. Es möchte (wie auch schon aus der oberflächlichen Vergleichung der Wörterbücher erhellt) kaum ein einziges Wort in irgend einer Sprache geben, welches genau die gleiche Denksphäre umfaßte, wie ein Wort einer anderen Sprache. Vielmehr, indem bei der Auf- und Zusammenfassung derselben Gegenstände die Begränzungen der Sphären auf das mannigfaltigste ausgebildet worden sind: so erstreckt sich jedes Wort der einen Sprache über mehrere Wortsphären der anderen, so jedoch, daß es die meisten derselben nur theilweis in sich schließt. Eben so die Sphären der grammatischen Formen (der Kasus, der Tempora, der Modi, der Ableitungssylben, der Zusammensetzungsverhältnisse); eben so endlich die der Konstruktionen, der poetischen oder intellektuellen Zusammenstellungen, der Aneinanderreihung der Sätze und Perioden ꝛc.

Bei jeder Uebertragung aus der fremden Sprache in die Mutterſprache alſo müſſen wir eine ſorgſame Wahl zwiſchen mehreren Wörtern und grammatiſchen Formen vorangehn laſſen, und zum Behuf dieſer uns die verſchiedenen Begränzungen der dieſen Wörtern und Formen zum Grunde liegenden Denkſphären zur Anſchauung bringen. Erſt durch dieſe Vergleichung mit den fremden werden dann auch die den Wörtern der Mutterſprache zum Grunde liegenden Begränzungen für uns zur rechten Klarheit und Beſtimmtheit ausgeprägt werden.

Um dieſer vielfachen Förderungen willen wäre es zu wünſchen, daß man dieſe Ueberſetzungen aus fremden Sprachen in die Mutterſprache in größerer Ausdehnung für den Unterricht benutzte, und mit größerer Sorgfalt ausführen ließe und beaufſichtigte. Denn allerdings nur in dem Maße können dieſelben wahrhaft bildend werden, wie man ſich dabei die ſorgſamſte und genaueſte Ueberlegung zur Aufgabe ſetzt. Läßt man ſich am erſten Worte, an der erſten Konſtruktion und Wendung genügen, die einem gerade einfällt, ſo werden dieſe Uebungen vielmehr im Denken zurückbringen, indem ſie die ſchon gewonnenen Begränzungen wieder verlöſchen und verwirren. Auf die rechte Art angeſtellt aber, arbeiten dieſe Uebertragungen auch vorzüglich dem vierten Hauptzweige des Sprachunterrichtes, der Erwerbung eines klar-beſtimmten Bewußtſeins über unſere innere geiſtige Entwickelung vor, wie wir bei den Betrachtungen über dieſen noch näher auseinanderſetzen werden.

Die Betrachtung des dritten Hauptzweiges, oder desjenigen Unterrichtes, welcher ſich auf den (mündlichen oder ſchriftlichen) Ausdruck der Gedanken bezieht, bietet eine

verwickeltere Untersuchung dar, und die zu manchen, vielleicht unerwarteten Resultaten führen, und in Folge hievon manchen Widerspruch zu erwarten haben wird. Wir haben schon früher bemerkt, dieser Unterricht unterscheide sich von dem vorigen wesentlich dadurch, daß er von dem Bezeichneten zu den Zeichen hingehe, während jener umgekehrt nach Maßgabe der gegebenen Zeichen das Bezeichnete bilde. Auch haben wir uns schon anschaulich gemacht, wie er, ungeachtet dieser Aeußerlichkeit, in fünf Beziehungen förderlich werden könne*):

1) Durch ihn kann der Gebrauch der Zeichen für den Ausdruck der Gedanken zu einer größeren Sicherheit, Gewandtheit, Feinheit, kurz zum Talente erhoben werden.

2) Das gegebene konkrete Denken wird dadurch analysirt, auf ein abstraktes zurückgeführt, aufgeklärt.

3) Dieses abstrakte ist zugleich das allgemein-gleiche Denken des Volkes, welchem die Sprache angehört, und so wird das individuelle Denken des Einzelnen gleichsam mit diesem allgemeineren ausgeglichen, dadurch kontrollirt.

4) Die durch die äußere Darstellung herbeigeführte Verlangsamung bietet Gelegenheit dar zur Erweiterung und vollkommeneren Ausbildung des Denkens.

5) Vermöge der äußeren Darstellung wird der Lehrer in den Stand gesetzt, das Denken des Schülers zu beobachten, zu beurtheilen, und demgemäß weiter auf ihn einzuwirken.

Wir

*) Vgl. S. 131 ff.

Wir machen uns nun anschaulich, in welcher Art diese Förderungen modificirt werden, wo die für den Ausdruck der Gedanken gebrauchte Sprache eine fremde ist.

Fangen wir hiebei mit dem Allgemeinsten und Tiefsten an, mit der Erweiterung und vollkommeneren Ausbildung des Denkens auf Veranlassung des Sprachausdruckes (N. 4): so ist es augenscheinlich, daß diese bei dem Schüler so gut wie gar nicht wird eintreten können, wo er sich einer fremden Sprache bedienen soll. Die Wörter, Formen, Konstruktionen, Wendungen der Muttersprache sind uns von früh an eingewachsen, und in Folge dessen ein Besitzthum, dessen wir im Allgemeinen vollständig sicher sind, wenn es uns auch nicht gerade in jedem Augenblick vollständig zu Gebote steht. Wir bedienen uns seiner gleichsam instinktartig; und wenn wir auch in manchen Fällen danach suchen müssen, ja selbst vergebens suchen: so geht doch neben diesem Suchen die innere Gedankenentwickelung im Allgemeinen ungestört fort, und kann sogar an Umfang und Reichthum nicht selten bedeutend gewinnen. Die äußere Darstellung führt dann freilich wohl eine gewisse Verlangsamung mit sich, aber eine nur geringe, die uns zu der eben bezeichneten Förderung gedeiht, indem sie, wohl zu merken, zu keiner Unterbrechung wird. Denn inwieweit sie diese veranlaßte, würde auch die Darstellung in der Muttersprache der inneren Entwickelung des Denkens eher nachtheilig werden.

Wie nun aber bei der fremden Sprache? Die Wörter, Formen, Konstruktionen, Wendungen dieser hat sich der Schüler erst später angeeignet; er besitzt sie nur unvollständig und unsicher; das Suchen danach, besonders wo er ungewiß sein muß, ob er sie auch wirklich erworben

und aufbehalten habe, nimmt seine Aufmerksamkeit ganz oder wenigstens in so großem Maße in Anspruch, daß sie dadurch von der inneren oder Gedankenentwickelung abgelenkt wird. Diese letztere wird daher unterbrochen, und zu früh abgebrochen; und weit entfernt also, daß die Bemühungen um ihren Ausdruck, wie bei dem in der Muttersprache, ihre Erweiterung und Vervollkommnung veranlassen sollten, führen sie vielmehr eine beschränktere und unvollkommnere Ausbildung derselben als unabwendbare Folge mit sich. Findet sich dies doch meistentheils selbst bei Denjenigen, bei welchen der eigentliche Unterricht vollendet, und mit einem höchst erfreulichen Gelingen vollendet ist. Man vergleiche alle Reden und Abhandlungen in einer fremden Sprache, welche in unserer Zeit gehalten und geschrieben werden. Wie vollkommen sie auch von Seiten des Ausdruckes, ja selbst der feineren Auswahl und Wendungen desselben sein mögen: so werden sie sich doch stets in Hinsicht der inneren Grundlage des Denkens, in Hinsicht der höheren Schärfe, Tiefe, der vollen Ausgeprägtheit desselben, mehr oder weniger mangelhaft zeigen. Wir erkennen oft kaum denselben Schriftsteller wieder, der in seiner Muttersprache so tiefeindringende und belehrende Gedanken dargestellt hat; und es giebt im Allgemeinen kaum etwas Leereres und Unschmackhafteres, als eine deutsche Uebersetzung einer lateinischen Oration oder Dissertation, wenn der Gegenstand derselben nur einigermaßen ein angestrengtes, in längerer Fortsetzung zusammenhängendes Denken erfoderte. Man sieht es ihr an, dieses Denken ist zu früh gestört und abgebrochen worden durch die Aufmerksamkeit, welche das Suchen nach dem fremdartigen Ausdruck

erfoderte*); und so hat es vielleicht nicht den zehnten Theil der Durchbildung erhalten, welcher es nach den Geisteskräften des Verfassers fähig gewesen wäre. Finden wir aber dies bei Denjenigen, welche die fremde Sprache beherrschen, so weit ein Beherrschen derselben überhaupt möglich ist: was sollen wir bei Schülern erwarten?

Und so ergiebt sich denn unstreitig: der Erfolg ist hier recht eigentlich der entgegengesetzte, wie bei der Darstellung in der Muttersprache; nicht erweitert, bereichert, vollkommener ausgebildet wird die Gedankenentwickelung, sondern vielmehr gehemmt und gelähmt, zur Dürftigkeit beschränkt, in der unvollkommenen Ausbildung festgehalten, welche der erste Ansatz gewährte. Von dieser Seite her also würden wir das Sprechen und Schreiben in fremden Sprachen für den Unterricht entschieden als eine Minus-Größe in Rechnung zu bringen haben.

Zu einem eben so ungünstigen Resultate aber möchten wir in Hinsicht des zweiten Punktes gelangen, welchen wir unserer Prüfung zu unterwerfen haben: in Hinsicht der Beobachtung und Kontrollirung der in dem Schüler gegebenen intellektuellen Entwickelung. Wir haben schon der hiebei Statt findenden Unsicherheit gedacht: indem man in vielen Fällen nicht wissen wird, ob man einen bei der Darstellung hervortretenden Mangel aus der Unvollkommenheit des Wissens und Denkens, oder aus der Unbehülflichkeit im Gebrauche der Sprache ableiten solle. Aber bei der Muttersprache wird doch diese letztere kaum so

*) Bei den früheren Gelehrten war es allerdings anders: ihnen war die lateinische Sprache gleichsam Muttersprache und die eigentliche Muttersprache geworden.

groß sein können, daß nicht für den einsichtsvollen Lehrer die Beschaffenheit des geistigen Grundes auch durch den unvollkommensten Ausdruck noch bedeutend genug durchschiene, um ihn zu einem wohlbegründeten Urtheile über jenen ersteren zu befähigen. Wo die Unbehülflichkeit so groß wäre, daß sie dieses gänzlich ausschlösse, würden wir dieselbe auf jeden Fall als nicht blos in der mangelhaften Gewalt über die Sprache, sondern als außerdem auch im Denken selbst begründet zu betrachten berechtigt sein. Es kann vielleicht selbst in diesem Falle das Erkenntnißmaterial gegeben sein; gewiß aber fehlt es wenigstens an der Beherrschung, an der Gewandtheit im Gebrauche desselben, auch für das innere Denken. Ganz anders bei dem Ausdruck der Gedanken in einer fremden Sprache. Bei diesem wird zuvörderst größtentheils die Aufgabe schon von Anfang an dahin gehn, das innerlich Erworbene durch zwei Reihen von hörbaren Zeichen hindurch zu erkennen: denn der Schüler wird ja in den meisten Fällen seinen Vorstellungen erst die Wörter der Muttersprache, und dann erst diesen die der fremden unterlegen. Durch zwei Reihen von Zeichen aber wird unstreitig das Innere sich weit weniger vollkommen und genau abspiegeln, und somit weit schwieriger erkannt werden können. Hiezu kommt dann, wie schon bemerkt, daß es von den Zeichen der fremden Sprache stets mehr oder weniger ungewiß sein wird, in wie weit dieselben wirklich vollständig erworben, aufbehalten, für den Gebrauch angeeignet sind; hiezu die ebenfalls schon erwähnte, in weit höherem Grade störende Hinziehung der Aufmerksamkeit auf das Suchen der fremden Zeichen. Die Nicht-Antwort also, oder die unvollkommene Antwort, wird meistentheils eben so wohl in dem Nicht-Besitze oder unvollkommenen Besitze des

Sprachausdruckes, als in dem Nicht-Wissen ihren Grund haben können; und selbst gesetzt, der Fragende wäre des Ersteren gewiß, und von dieser Seite also fiele die Ungewißheit weg: wie will er dessenungeachtet zu einem Urtheile, und zu einem sicheren und genauen Urtheile über den Umfang des Wissens und die Vollkommenheit des Denkens bei dem Gefragten gelangen?

Nehmen wir dies Alles zusammen: so möchte es kaum zu begreifen sein, weshalb man sich noch immer hier und dort bei Prüfungen einer fremden Sprache bedient. Ist es schon an sich überaus schwer, in wenigen Stunden ein angemessenes Urtheil über die Kenntnisse und Fähigkeiten eines Menschen zu erwerben, welchen man vielleicht früher nie gesehn hat, und besonders in solchen Gebieten, die einen sehr weiten Umfang haben, von welchem demnach das zufällig für die Prüfung Ausgewählte nur einen sehr kleinen, unbedeutenden Theil ausmacht, und dem allenfalls der Zu-Prüfende eine geringere Aufmerksamkeit zugewandt haben könnte, ohne daß man ihm deswegen einen entschiedenen Vorwurf zu machen berechtigt wäre: so muß unstreitig diese Schwierigkeit durch den Gebrauch einer fremden, z. B. der lateinischen Sprache, ins Unendliche gesteigert, ja in manchen Fällen unüberwindlich gemacht werden. Im höchsten Grade aber zeigt sich dieser Gebrauch als unzweckmäßig, wo es zugleich auf ein, während der Prüfung auszubildendes Denken ankommt: mag nun diese Ausbildung in größerer Ausdehnung erfodert werden, wie bei extemporirten Aufsätzen oder längeren Auseinandersetzungen, oder auch nur für ein genaues Anpassen der Antworten an einzelne Fragen. Für diese Fälle kommen ja noch alle die Hemmungen und Störungen hinzu, deren wir bei der Betrachtung des ersten

Punktes gedacht haben *). Das einzige Verhältniß also ausgenommen, wo sich die Prüfung auf die Kenntnisse in den fremden Sprachen selbst bezieht, sollte der Gebrauch derselben dabei durchgängig abgeschafft werden.

Nicht nur dies aber, sondern das gleiche Resultat ergiebt sich auch in Hinsicht des Gebrauches fremder Sprachen beim Unterrichte. Durch einen Aufsatz und durch Antworten in der Muttersprache wird der Lehrer im Allgemeinen wenigstens eine wahrscheinliche Kenntniß zu gewinnen im Stande sein von dem Wissen und den geistigen Fähigkeiten des Schülers. Dagegen ihn französische, englische, italienische und lateinische oder griechische Ausarbeitungen und Antworten meistentheils hierüber durchaus ungewiß lassen werden. Er sieht daraus nur allenfalls, wie weit der Schüler des Gebrauches dieser Sprachen, aber nicht wie weit er des dargestellten Gegenstandes mächtig geworden ist. Stellt sich also auch der Vortheil, welcher uns in

---

*) Selbst Gedike, der doch in einem eigenen Aufsatze das Lateinschreiben und die Schulübungen darin vertheidigt hat (vergl. unten §. 117.), und namentlich auch das lateinische Examiniren in Schutz nimmt, bemerkt über dieses Letztere („Gesammelte Schulschriften", Band II., S. 86 f.): „Wenn es freilich darauf ankommt, zu erforschen, was und wie der Examinandus denkt, oder sich überhaupt von der Fähigkeit und Ausbildung seines Verstandes zu überzeugen: so ist es wohl unstreitig besser, in der Muttersprache zu fragen und antworten zu lassen." Nur wenn die Frage ist, „was der Examinandus weiß, und vornehmlich von historischen Kenntnissen, und von solchen, die mit der Philologie unmittelbar zusammenhangen", will er den Gebrauch der lateinischen Sprache beim Examen in Schutz nehmen; ja, wie er hinzufügt, vornehmlich nur „für das schriftliche Examen, als welches hauptsächlich zur Erforschung der Kenntnisse nützlich ist ... so wie beim mündlichen Examen, durch das vornehmlich nur die Fähigkeiten erprobt werden sollen, die Muttersprache am angemessensten sein mag."

dieser Hinsicht bei dem Unterrichte in der Muttersprache erwächst, nicht, wie es bei dem zuerst betrachteten der Fall war, als eine Minusgröße dar: so wird er wenigstens Null, und er kann zur Minusgröße werden, wenn wir darauf zu großes Vertrauen setzen, und uns so zu irrigen Urtheilen verleiten lassen.

In Hinsicht der beiden zunächst zu betrachtenden Momente, der Analysis und Aufklärung des gegebenen konkreten Denkens (N. 2) und der Zurückführung desselben auf das allgemein-gleiche Denken der Sprache, deren wir uns bedienen (N. 3) *), scheinen sich bei dem ersten Anblick die Aussichten weit günstiger zu stellen. Veranschaulichen wir uns diese beiden Processe mit genauerer Berücksichtigung ihrer Bestandtheile: so würden sich im Allgemeinen drei Verhältnisse als möglich denken lassen:

1) Das unmittelbar gebildete konkrete Denken ist gleich anfangs im Geiste der fremden Sprache (des fremden Volkes) gebildet worden, und wird nun sogleich auf die Begriffe, welche den Wörtern der fremden Sprache zum Grunde liegen, zurückgeführt.
2) Das unmittelbar gebildete konkrete Denken ist im Geiste der Muttersprache (des eigenen Volkes) gebildet worden, wird dann aber ohne Weiteres auf die Begriffe zurückgeführt, welche den Wörtern der fremden Sprache zum Grunde liegen.
3) Das unmittelbar gebildete konkrete Denken ist im Geiste der Muttersprache (des eigenen Volkes) gebildet worden, und wird auch zunächst auf die Begriffe zurückgeführt, welche den Wörtern der Mut-

*) Vergl. S. 131 ff.

terſprache zum Grunde liegen, zunächſt in dieſen ausgedruckt, und dann erſt (vermöge der früher geſtifteten Aſſociationen) in den Wörtern der fremden Sprache.

Das erſte dieſer Verhältniſſe wird unſtreitig nur da allgemeiner Statt finden können, wo eine fremde Sprache zur zweiten Mutterſprache geworden iſt; wo dagegen die Erlernung derſelben ſpäter und nach Regeln begonnen hat, nur bei den Meiſtern, nicht bei den Schülern. Für dieſe bleiben nur das zweite und das dritte Verhältniß übrig, von welchen unſtreitig jenes dieſem an bildender Kraft weit überlegen iſt. Schon früher *) nämlich haben wir bemerkt, daß die verſchiedenen Sprachen faſt nirgend zuſammenfallen in Hinſicht der Denkſphären, welche ihre einzelnen Wörter, Flexions- und Ableitungsformen, Konſtruktionen, Wendungen ꝛc. umfaſſen. Und hieraus ergiebt ſich eine beſondere Förderung, welche mit den Uebungen im Gebrauche fremder Sprachen verbunden iſt. Wir halten die Begränzungen, welche die Wörter, Formen, Konſtruktionen ꝛc. der fremden Sprache darbieten, gegen diejenigen, die ſich bei den Wörtern, Formen, Konſtruktionen ꝛc. der Mutterſprache finden, und gewinnen ſo für die geiſtige Auffaſſung an Vielſeitigkeit und Beweglichkeit. Dies aber wird augenſcheinlich bei dem zweiten der vorher bezeichneten Verhältniſſe in weit höherem Maße, als bei dem dritten Statt finden. Denn bei jenem ſind ja die beiden Sprachen eigenthümlichen Denkſphären unmittelbar lebendig gegeben; bei dieſem nur die der Mutterſprache, und die der fremden werden nur gleichſam angeſchlagen, indem ſich die Aſſo-

*) Vgl. S. 142 f.

ciation zwischen den beiderlei Wörtern gleichsam mechanisch und todt geltend macht.

Können wir uns nun aber wohl verhehlen, daß dieses letztere Verhältniß dasjenige des bei Weitem größeren Theiles der Schüler, selbst bis in die höchsten Klassen hinein, sein wird? Die Gedanken werden erst in den Wörtern der Muttersprache ausgedruckt, und dann für diese die entsprechenden Wörter der fremden gesucht. So werden denn die früher bezeichneten, an jenen Ausdruck geknüpften, fördernden Processe gestört durch dieses Suchen nach den fremden, unvollständig und unsicher angeeigneten Zeichen; und wenn diese gefunden sind, dienen die ihnen angehörigen, dunkel angeregten Denksphären nur mehr, die Verwirrung voll zu machen. Selbst aber, wo jenes andere, günstigere Verhältniß Statt findet, werden doch die Denksphären der der fremden Sprache angehörigen Wörter, Formen, Konstruktionen ꝛc. meistentheils nur in sehr unsicherer Begränzung gegeben sein, und also auch die Vergleichung mit denen der Muttersprache nur ungenau und schwankend geschehn können.

Es verhält sich hiemit unstreitig bei dem Ausdruck der eigenen Gedanken in der fremden Sprache ganz anders, als bei dem Uebersetzen aus dieser in die Muttersprache. Bei dem Letzteren sind, indem wir ein klassisches Werk der fremden Sprache unmittelbar vor uns haben, die Denksphären der übertragenen Zeichen wenigstens einem Theile nach unmittelbar anschaulich gegeben; hierin erhalten wir zugleich ein sehr wirksames Weckungselement für den anderen Theil; und wir haben nur die Denksphären der Muttersprache hinzuzubringen, welche, als von der frühesten Kindheit an uns eingebildet, großentheils mit Wahrscheinlichkeit als sicheres Besitzthum vorausgesetzt werden können. Wir werden also

diese in den meisten Fällen mehr oder weniger vollkommen ausgebildet und begränzt daneben stellen, und vermöge dessen auch eine klare und scharfe Vergleichung zwischen den beiderlei Denksphären bewerkstelligen können. Bei dem Ausdruck unserer Gedanken in einer fremden Sprache dagegen, liegen die dieser angehörigen Denksphären in keiner Art anschaulich oder sonst unmittelbar vor; wir müssen sie vermöge der Reproduktion des früher Aufgefaßten hinzubringen; und für diese ist uns, außer dem allgemeinen, unbestimmten Willen, keine Weckungshülfe gegeben, sondern sie wird im Gegentheil durch die unmittelbar gegebenen, weit stärker begründeten Denksphären der Muttersprache von Anfang an gehindert. Werden nun dessenungeachtet das entsprechende fremde Wort, die entsprechende fremde Form ꝛc. gefunden: so klingen deren Denksphären nur gleichsam dunkel mit; wobei sie jedoch stark genug sein können, um auf die Denksphären der Muttersprache mehr oder weniger verdunkelnd einzuwirken. Und so wird denn auch hiedurch, in hundert Fällen gegen einen, die geistige Entwickelung nicht nur nicht gefördert, sondern vielmehr zurückgebracht werden.

Dies sehn wir auch vollkommen durch die unmittelbare Erfahrung bestätigt, wenn wir die Beschaffenheit der meisten bei diesen Uebungen hervortretenden Produkte prüfen, oder uns auch nur vergegenwärtigen, was man sich in Hinsicht dieser gewöhnlich als Ziel vorsetzt. Beim Uebersetzen aus der fremden Sprache in die Muttersprache verlangen wir mit Recht auch schon vom Schüler etwas Vorzügliches, und sehn dieses auch in vielen Fällen wirklich erreicht; bei freien Ausarbeitungen in einer fremden Sprache müssen wir, in Hinsicht des Ausdruckes, wie in Hinsicht der Gedanken, im Allgemeinen selbst bei Denjenigen, welche

die Schulbildung vollendet haben, mit Stümperwerk zufrieden sein.

Fassen wir nun Alles zusammen: so möchte sich unwiderleglich ergeben, daß das Ausdruckenlassen der eigenen Gedanken durch das Medium fremder Sprachen für die innere geistige Entwickelung meistentheils in keiner Art förderlich, sondern vielmehr nachtheilig wirken wird. Aus dem Interesse dieser also können die darauf gerichteten Uebungen nicht zum Unterrichtsgegenstande werden, sondern allein aus dem Interesse des zuletzt noch übrigen Momentes (N. 1), das heißt, um den selbstthätigen Gebrauch der fremden Sprache zum Talente zu erheben. Dies, wo es, in der Gegenwart oder in der Zukunft, aus irgend einem Grunde, für das Kind Zweck wird, kann nicht anders erreicht werden *); und ist also dieser Zweck ein gewichtiger: so würden wir es uns schon gefallen lassen müssen, dafür allenfalls auch manches Nachtheilige mit in den Kauf zu erhalten.

Zwar hat man eingewandt, auch diejenige Aneignung einer fremden Sprache, welche für ihr Verständniß (das zweite der aufgeführten Momente) und für die Reflexion darüber (das vierte Moment) nöthig sei, könne, eben weil sie eine fremde sei, kaum bewirkt werden, wenn man nicht dieselbe zugleich selbstthätig wieder anwenden lasse; werde hiedurch wenigstens in einem Maße gesichert und erleichtert werden, wie durch keine, noch so oft wiederholte, bloß leidendliche Auffassung. Dies ist auch vollkommen richtig in

*) Das bloße Lesen in fremden Sprachen kann uns dazu unstrettig nicht verhelfen, indem ja für das Sprechen und Schreiben eine völlige Umkehr der bei jenem begründeten Associationen nöthig ist, welche besonders dafür angestellte Uebungen erfodert.

Hinsicht der Elemente der Sprache, welche eben das am meisten Fremdartige sind; und so lange sich also der Unterricht in diesen bewegt, werden wir allerdings diese selbstthätige Anwendung als unerlaßlich fodern müssen. Mit den Elementen aber wird uns zugleich auch alles Uebrige ein sicheres Besitzthum, wie weit dies für das Verständniß und die Reflexion nöthig ist. Wir werden mithin die Uebungen im Sprechen und Schreiben beschränken können, und sie nur in dem Maße fortzusetzen brauchen, wie es sich von diesen beiden Bedürfnissen aus nothwendig zeigt; und diese Beschränkung wird um so rathsamer sein, da überdies das über die Elemente hinausliegende, umfassendere Geistige von den Meisten während der ganzen Jugendzeit so unvollkommen erworben wird, daß von der darauf gerichteten selbstthätigen Anwendung eher eine Einlernung des Unrichtigen zu befürchten sein würde.

Außerdem aber merke man wohl: wir haben uns vorzüglich nur dem freien Schreiben und Sprechen in fremden Sprachen, nicht dem Uebersetzen in dieselben entgegengestellt. Vielmehr zeigt sich bei dem Letzteren, außer der Förderung, die es für den Gebrauch der Sprache gewährt, noch eine eigenthümliche, mehr allgemeine und innerlich geistige Förderung, in Hinsicht deren es sogar vor dem Uebersetzen aus den fremden Sprachen in die Muttersprache etwas voraus hat.

Bei dem Letzteren nämlich ist der Ausdruck in der Muttersprache das Gesuchte; und da dieser durch eine von früh auf gekräftigte, und also im Allgemeinen sehr starke Association unterstützt ist: so wird er sehr schnell hervortreten; unser Bewußtsein wird sehr schnell, und nicht selten zu schnell für die Ausbildung des auszudruckenden Denkens,

zu dessen Wortbezeichnung hinüberspringen. Ganz anders bei den fremden Sprachen. Da die Ausdrücke dieser später angeeignet werden: so wird auch ihre Verknüpfung mit den Gedanken schwächer und unsicherer sein. Daher auch das Suchen und Stocken dabei. Dies nun (wie wir gesehn haben) ist ein Uebel, wo es auf die Darstellung eigener Gedanken ankommt, die dadurch in ihrer Ausbildung gehemmt werden *); bei dem Uebersetzen aber sind die Gedanken in dem Zu-Uebersetzenden gegeben, und können also für ihre Ausbildung keinen Nachtheil erfahren. Indem der Schüler bei ihnen stockt, wird er eher gefördert: denn er wird länger bei ihnen festgehalten; und ist er also gewöhnt worden, nicht mechanisch, vermöge der todten Association zwischen den Wörtern, aus der Muttersprache in die fremde zu übersetzen, sondern in lebendigem Hindurchgehn durch den ausgedruckten Gedanken; ist er gewöhnt worden, sich diesen letzteren, zum Behuf eines vollkommen angemessenen Ausdrucks in der fremden Sprache, mit Eifer und mit Lust an der Sache, in allen Theilen und von allen Seiten zu veranschaulichen, und nach allen Seiten hinzuwenden: so wird er ihn auch von allen Seiten und in allen Theilen klarer und bestimmter ausbilden. Er wird ihn überdies ausbilden mehr für sich, die Gedanken abgelöst von den Wörtern: denn die Wörter der Muttersprache liegen hinter ihm, die der fremden noch vor ihm (er sucht sie erst), und so wird er gewissermaßen gezwungen, die Gedanken für dieses Suchen in größerer Reinheit und Freiheit auszuprägen. Was also beim freien Sprechen und Schreiben zum größten Nachtheil gereichte, verwandelt sich hier,

*) M. vgl. S. 145 ff.

in Folge einer kleinen Verschiedenheit in dem geistigen Entwickelungsverhältnisse, in einen nicht unbedeutenden Gewinn.

Dazu kommt dann überdies noch die früher erörterte Vergleichung zwischen den Denksphären, welche von den Wörtern der eigenen und denen der fremden Sprache umfaßt werden. Diese wird freilich beim gewöhnlichen Uebersetzen aus der Muttersprache in eine fremde viel Unsicheres haben: indem man, wie bemerkt*), im Allgemeinen nicht mit Wahrscheinlichkeit darauf rechnen kann, daß der Schüler sich die Denksphären der fremden Wörter schon in angemessener Vollkommenheit konstruirt habe, und nicht, wie bei dem Uebersetzen aus der fremden Sprache, das in dieser Hinsicht Mängelnde durch ein gegenwärtig Vorliegendes ergänzt wird. Für diese Vergleichung also möchte im Allgemeinen nur eine besondere Art des Uebersetzens in fremde Sprachen: das Zurückübersetzen, zu empfehlen sein. Hier liegt dem Schüler in dem ursprünglich Uebersetzten unmittelbar eine vollständige und sichere Norm des Richtigen vor, während dieselbe bei anderen Uebersetzungen meistentheils selbst durch die sorgsamste Korrektur des Lehrers nur sehr unvollständig und unsicher gegeben werden kann. Dabei versteht es sich von selbst, daß zwischen der ersten Uebersetzung und der Rückübersetzung eine längere Zeit verflossen sein muß, damit wir sicher sein können, daß nicht der Schüler das Ganze in unmittelbarer Gedächtnißreproduktion wiedergebe.

In diesen Verhältnissen also möchte allerdings das Uebersetzen in fremde Sprachen auch als allgemeiner Unterrichtsgegenstand beizubehalten sein. Aber nur in diesen

*) Vgl. S. 152 ff.

Verhältnissen, und innerhalb der durch sie gezogenen Gränzen; eine größere Häufigkeit und Ausdehnung der Uebungen aber, wie sie bisher großentheils gewöhnlich war, nur für Diejenigen rathsam sein, deren besonderer Lebensberuf den selbstthätigen Gebrauch der einen oder der anderen fremden Sprache erfodert.

Noch ist uns das vierte Moment übrig: die Erwerbung eines klaren Bewußtseins über die Formen der geistigen Entwickelung vermöge der Grammatik in der weitesten Bedeutung dieses Wortes. Und hierin haben wir unstreitig die Seite, von welcher der Unterricht in fremden Sprachen am meisten empfehlenswerth ist, und einen nicht unbedeutenden Vorzug behauptet vor dem Unterrichte in der Muttersprache. Die Formen der letzteren nämlich sind vom Kinde schon von der Muttermilch an aufgenommen und instinktartig angewandt worden; und es kommt ihm daher sonderbar vor, wenn es dieselben noch einmal lernen, darin etwas Besonderes finden, sich besonderer Gründe dafür bewußt werden soll. Es wird daher auch meistentheils schwer halten, ihm für diesen Unterricht ein tieferes Interesse abzugewinnen und rege zu erhalten *). Dagegen die fremden Sprach- und Denkformen, und besonders die stärker abweichenden Beugungsformen, Konstruktionen, Wortbegränzungen, indem sie ein gewisses Stau-

*) Bei Kindern aus ungebildeten Ständen wird dies im Allgemeinen weniger schwer halten: natürlich, da ja diese bei dem früheren Gebrauche der Muttersprache großentheils Falsches angeeignet und angewandt haben; das Richtige also, indem es vom Lehrer jenem gegenübergestellt wird, bei ihnen gewissermaßen in dasselbe Verhältniß tritt, wie bei den Kindern aus gebildeten Ständen die Formen der fremden Sprachen.

nen, und hiedurch einen höheren Grad von Aufmerksamkeit und Anspannung erregen, gleichsam von selbst zur Reflexion darüber einladen. Je größer der Abstand ist, desto länger wird diese dauern, desto wiederholter neue Anstrengungen dabei veranlaßt, und in desto vollerer, klarerer, tieferer Begründung also das Bewußtsein jener Formen ausgebildet werden. Durch den Gegensatz mit ihnen werden dann auch erst die Formen der Muttersprache für die Reflexion eine höhere Bedeutung erhalten, und der Schüler auch über sie, ungezwungen und natürlich, zu einem klaren Bewußtsein geführt werden. Wie hiedurch namentlich der Weg für das Studium der Philosophie gebahnt werde, haben wir schon früher angedeutet.

So haben wir denn den Unterricht in fremden Sprachen in allen dafür möglichen Beziehungen genau zergliedernd betrachtet und gewürdigt. Das allgemeine Ergebniß dieser Betrachtungen ist, daß er in Hinsicht des ersten und des dritten der vier Momente, welche sich uns bei der allgemeinen Betrachtung als wesentliche darstellten, nicht nur dem Unterrichte in der Muttersprache an geistiger Bildungskraft weit nachsteht, sondern aus gewissen Gesichtspunkten selbst manches Bedenkliche und Nachtheilige enthält; während sich jedoch auf der anderen Seite die Förderungen, welche er für das zweite und das vierte Moment: für die Erweiterung, die Ergänzung der Einseitigkeit, die Steigerung der Beweglichkeit unseres Denkens, und für die Gewinnung eines klaren Bewußtseins und einer scharf ausgeprägten Reflexion über dasselbe darbietet, so überwiegend zeigen, daß dieser Unterrichtsgegenstand für alle Zeiten überaus schätzbar, ja unter gewissen Verhält-

hältnissen, welche wir später (vgl. §. 115. ff.) bestimmen werden, ein unentbehrliches und nothwendiges Element des Jugendunterrichtes bleiben wird.

§. 109.
Alte und neue Sprachen.

Wir haben schon die Angriffe erwähnt*), die auf den Unterricht in den alten Sprachen gemacht worden sind: selbst von Denjenigen, welche den Sprachunterricht überhaupt, und selbst den in fremden (neueren) Sprachen gegen die Verehrer der sogenannten Realien in Schutz nehmen.

Die Gründe, auf welche man sich hiebei beruft, lassen sich im Allgemeinen unter zwei Klassen bringen. Einmal nämlich hebt man die höchst ausgedehnten und mühsamen Vorbereitungen hervor, welche der Unterricht in den alten Sprachen erfodere: die Nothwendigkeit des Erlernens fremder Buchstabenzeichen, Wörter, Formen, Konstruktionen ꝛc., die mit den der Muttersprache angehörigen, namentlich für uns Deutsche, kaum irgend etwas Gemeinsames hätten, und also keine Vorbildung irgend einer Art vorfänden, vielmehr ganz von Neuem aufgefaßt und eingeprägt werden müßten. In dieser Beziehung also sei dieser Unterricht eine unnöthige Qual für die Kinder, eine ungeheure Ausgabe von Zeit und Kräften, welche kaum durch die glänzendste Einnahme an intellektueller, ästhetischer, moralischer Bildung würde gedeckt werden können. Zweitens aber zeige sich diese Einnahme im Gegentheil als höchst geringfügig. Die Formen und der Ideenkreis der

*) Vgl. S. 96.

alten Sprachen seien uns zu fremd, so fremd, daß sie uns auch fortwährend fremd bleiben müßten; und so werde denn der Schüler, nach allem jenem Aufwande von Anstrengungen, doch nichts Rechtes damit gewonnen haben; werde sich in ihrem Besitze unheimisch und unheimlich fühlen; und die Steigerungen also, welche sie immerhin in sich tragen möchten, ihm doch zu äußerlich bleiben, als daß sie wahrhaft bildend für ihn werden könnten. Dagegen, wenn man einmal fremde Sprachen lernen wolle, die neueren Sprachen, mit ihrem unserer Sprache und unserem Vorstellungskreise gleichartigeren Charakter, nach bei Weitem kürzeren und weniger mühsamen Vorbereitungen, dennoch einen bei Weitem größeren Gewinn gewährten, indem sie ein mehr innerliches Auffassen und Verarbeiten, sowohl der Sprach- und Denkformen, als des durch diese Dargestellten verstatteten.

Auf diese Einwendungen nun ist, der Hauptsache nach, schon durch die Erörterungen des vorigen §. geantwortet worden. Wir können das dabei zum Grunde Gelegte durchaus zugeben: der Unterricht in den alten Sprachen ist wirklich ungleich schwieriger, als der in den neueren; und das durch ihn Angeeignete muß uns, trotz aller darauf verwandten Anstrengungen, immer mehr oder weniger fremd bleiben. Aber aus diesen Prämissen folgt, wenn man anders die höheren Zwecke des Unterrichtes ins Auge faßt, gerade das Gegentheil von dem, was die Gegner dieses Unterrichtsgegenstandes daraus ableiten wollen.

Zuerst ist gerade die größere Fremdheit ein nicht geringer Vorzug der alten Sprachen und der alten Litteratur. Indem der Schüler die den Sprachformen derselben zum Grunde liegenden Anschauungs- und Denkformen ꝛc.

und indem er den durch diese dargestellten Ideenkreis, wenn auch nur mit einem geringeren Grade von Innerlichkeit und Entsprechen der Nachbildung, in sich aufnimmt, erhält seine geistige Entwickelung eine Ausdehnung, seine geistige Kraft eine Beweglichkeit und Vielseitigkeit, wie sie ihm keine von den neueren Sprachen zu verleihen vermag, eben weil die Formen dieser letzteren und die Denkweise des in ihnen Dargestellten den unsrigen weit näher stehn, ja großentheils damit zusammenfallen. Außerdem regt eben dieser stärkere Kontrast der alten Sprachen und der alten Litteratur die Aufmerksamkeit weit stärker auf, als der bei den neueren eintretende schwächere, und giebt hiedurch der Reflexion darüber, welche den Uebergang und die Grundlage für alles philosophische Denken bildet, einen höheren Schwung und eine höhere Kräftigung und Energie, als ihn irgend etwas Anderes zu geben vermöchte *).

Zweitens aber ist eben so auch die größere Schwierigkeit des Erlernens als ein bedeutender Gewinn zu betrachten. Es war überhaupt ein durchaus falscher Zielpunkt, den man sich eine Zeit lang gesetzt hatte, allen Unterricht so leicht als möglich zu machen. In eben dem Maße, wie die Auffassung und Verarbeitung leicht ist, wird sie auch oberflächlich sein, und keine tiefere Aufregung für die innere geistige Kraft gewähren. Wenn der eigentliche Unterricht beginnt, ist das Alter des Spieles vorbei; die Zeit der geistigen Anstrengung ist gekommen, und es kommt demnach vielmehr darauf an, die Unterrichtsgegenstände so auszuwählen, daß sie dem Geiste die rechte Gymnastik darbieten. Man möchte daher, statt auf Erleichterungs-

*) Vgl. S. 159 f.

methoden, in gewisser Hinsicht lieber auf Erschwerungsmethoden zu sinnen haben. Eine solche geistige Gymnastik nun gewährt der Unterricht in den alten Sprachen. Das Erlernen der äußeren Elemente freilich müssen wir den Gegnern Preis geben: dieses hat, wie wir gesehn haben *), wenig oder gar keine bildende Kraft in sich; und bei ihm also möchte das Streben nach Erleichterung (sobald nur dadurch der vollständigen Auffassung und der Erwerbung der erfoderlichen Gewandtheit im Gebrauche kein Abbruch geschieht) allerdings seine angemessene Stelle finden. Aber das Opfer, welches wir hiedurch bringen, wird mehr als reichlich belohnt durch die bildende Kraft, welche dieser Unterrichtsgegenstand in seinem weiteren Verfolge entwickelt. Und hiefür nun wird gerade die größere Schwierigkeit zu einem höchst bedeutenden Momente. Was nur eine geringe oder gar keine Kraftanstrengung erfodert, darüber gehn wir schnell hinweg, das fixirt sich für unsere Auffassungskraft zu wenig, und es wird daher auch eine zu schwache Spur zurücklassen, zu schwach und bald gar nicht mehr reproducirt werden. Man nehme etwa das Lesen von historischen und poetischen Werken in der Muttersprache, oder auch in neueren Sprachen. Durch das Interesse an dem dargestellten Gegenstande gespornt, eilen wir rasch darüber hinweg; eben deshalb aber gehn auch die Charakterbilder, die Weltverhältnisse nur in unvollständiger, schattenähnlicher Ausprägung vor uns vorüber, und in Kurzem ist es für unsere geistige Bildung eben so viel, als hätten wir es nicht gelesen. Ganz ähnlich in Hinsicht der Darstellungsform. Sie spricht uns an, wir verweilen allenfalls einen Augenblick bei

*) Vgl. S. 23.

dieser oder jener einzelnen, besonders kräftigen, schönen, eindringlichen Stelle; aber im Ganzen verschwimmt auch diese Seite der Auffassung schon bei der unmittelbaren Gegenwart, und trägt für die Zukunft und für unsere geistige Bildung wenig oder gar keine Frucht. Findet es sich so bei dem erwachsenen, zu größerer Stätigkeit und Besonnenheit ausgebildeten Menschen: um wie viel mehr wird dies bei der Jugend der Fall sein, welche ja dem ganzen Rhythmus ihrer Entwickelung nach mehr zur Flüchtigkeit neigt. Wir werden also der jugendlichen Auffassung, statt sie zu erleichtern und zu beschleunigen, eher Hemmschuhe anlegen müssen, damit sie sich nicht in schnellem Laufe überschlage. Indem sich der Schüler bei den Biographieen des Plutarch die Charakterbilder, bei den Tragödien des Sophokles, oder bei den Reden des Demosthenes, das Bild der historischen, poetischen, rhetorischen Konstruktion mühsam vom Einzelnen aus zu einem Bilde zusammensetzt, wird auf jeden elementarischen Zug desselben so viel geistige Kraft verwendet, wie bei einem Werke in der Muttersprache, oder selbst in einer der neueren Sprachen, auf ein ganzes Bild; und so werden sowohl die Formen der Darstellung, als das Dargestellte, gerade um ihrer *größeren Fremdheit* und *Schwierigkeit* willen, weit *kräftiger aufgefaßt* und *aufbehalten* werden, und weit angemessener sein für eine *kräftigere* Verarbeitung, namentlich für eine höhere Reflexion darüber.

Dazu kommt, daß, aus einem anderen Gesichtspunkte betrachtet, nämlich in Hinsicht der ihnen zum Grunde liegenden *inneren* oder *geistigen Entwickelungen*, die Formen der alten Sprachen dem kindlichen Vorstellen *näher* liegen, und daher *leichter* sind, als die der neueren. Das durch sie Dargestellte gehört ja dem *Kindesalter* des

menschlichen Geschlechtes an, ist also auch dem kindlichen Alter des einem späteren Geschlechte angehörigen Menschen gewissermaßen homogener. Die in den Formen der alten Sprachen abgespiegelte geistige Entwickelung steht noch nicht auf der Höhe der Reflexion, wie die der neueren; und jene also sind elementarischer, unmittelbarer, frischer, gleichsam durchsichtiger*). Ueberdies sind sie, vermöge ihrer kürzeren Lebensdauer, von fremden Beimischungen und von zahlreicheren einheimischen Aufbildungen freier, also auch in dieser Hinsicht durchsichtiger. Dagegen die neueren Sprachen, als einer höheren Stufe der Reflexion angehörig, und mehr oder weniger durch das Zusammenfließen verschiedener Einwirkungen entstanden, die Denkformen weniger klar und weniger rein (unvermischt) durchscheinen lassen.

---

*) Hieher gehört, um ein gewöhnlich weniger beachtetes Verhältniß hervorzuheben, daß die Casus, Tempora, Modi ꝛc. in den alten Sprachen, und besonders in der griechischen, fast durchgehends durch Veränderungen an dem Grundstamme selbst, in den neueren durch besondere Wörter (Verhältnißwörter, Hülfszeitwörter ꝛc.) bezeichnet werden. Dem Letzteren liegt unstreitig eine höhere Reflexion zum Grunde (die durch jene Verhältnisse und ähnliche Modifikationen für das Vorstellen gewirkten Veränderungen sind in einem besonderen Denken, getrennt von der Grundvorstellung oder dem Gegenstande aufgefaßt); das Erstere gehört mehr der unmittelbaren Anschauung oder Empfindung an, die sich unreflektirt in den Sprachzeichen abdrucken. Daher sich auch diese Formen bekanntlich in den orientalischen Sprachen (z. B. im Arabischen) in noch weit größerer Ausdehnung finden. Hiegegen wäre es kein Einwand, wenn die tiefere Sprachforschung zeigen sollte, die Bezeichnung durch besondere Wörter sei in manchen Ursprachen schon ursprünglich gewesen, d. h. sie habe schon zu der frühesten Zeit Statt gefunden, bis zu welcher unsere Forschung hinreicht. Dies würde nur beweisen, daß manche Völker (z. B. die nördlichen) durch ihre Uranlage be-

Das Kind nun ist allerdings schon von früh an in diese höhere Reflexion und in diese Mischung hineingewachsen. Um desto mehr aber ist es ihm nöthig und heilsam, sich, für ein volleres Bewußtsein, in jenes mehr Elementarische zurückzuversetzen.

Wie dies in Hinsicht der einzelnen Sprachformen gilt: so hinauf bis zu den umfassendsten und höchsten Darstellungsformen. Die Formen der Empfindung, der Anschauung, der poetischen, der historischen, der philosophischen ꝛc. Kombination, wie sie den Liedern, den Epopöen, den Tragödien, den geschichtlichen und philosophischen Schriften der Alten zum Grunde liegen, sind in gleicher Weise die elementarischen für unsere Empfindungs-, Anschauungs- und Denkformen, und insofern von dem kindlichen Alter leichter zu fassen und nachzubilden, sind demselben für seine

---

fähigt sind, jene höhere Reflexion früher zu entwickeln. (Man vergl. hiezu mein „Lehrbuch der Logik als Kunstlehre des Denkens", S. 131.) — So weit hatte ich geschrieben, als ich in K. F. Becker's trefflichem „Organism der Sprache" (S. 113) eine Bemerkung fand, durch welche das von mir aus den Grundverhältnissen des menschlichen Denkens geschlossene Verhältniß auf das Entschiedenste historisch bestätigt wird. Nachdem nämlich der Verfasser A. W. v. Schlegel's Eintheilung der Sprachen angeführt hat, in „synthetische", d. h. „in welchen die Flexion noch durch eigentliche Endungen verrichtet wird", und „analytische", d. h. „in denen Hülfsverben, Artikel, Präpositionen ꝛc. an die Stelle der ursprünglichen Endungen getreten sind", fügt er hinzu: „Es scheint aber, daß jede Sprache, sobald sie in dem Gange ihrer Entwickelung über eine gewisse Gränze hinausschreitet, nothwendig mehr oder weniger analytisch werden muß. ... Wir sehn dies besonders an der altgriechischen und lateinischen Sprache, welche als Muster synthetischer Sprachen gelten können, aber im Neugriechischen und in den romanischen Sprachen einen analytischen Charakter angenommen haben."

geistige Befruchtung und Fortbildung angemessener, ja allein angemessen.

Und eben so endlich das in diesen Werken Dargestellte: die Charaktere, die Lebensverhältnisse, die politischen Verhältnisse ꝛc. Sie sind durchgehends einfacher: das Kind kann sich leichter in sie hineinversetzen, sie leichter verstehn. Die Geschichte ist mehr Geschichte einzelner Menschen, oder einzelner Gruppen und Massen, deren Verhältnisse leichter zu übersehn und zu konstruiren sind; die Gesinnungen, die Motive (man denke nur etwa an die biblischen Patriarchen, oder an die Helden des trojanischen Krieges) sind dem kindlichen Vorstellen, Fühlen, Wollen ungleich verwandter. Dagegen die neuere Zeit, mit ihren verwickelteren Verhältnissen und verdeckteren Charakteren, ihren Staatengeschichten und diplomatischen Verhandlungen, dem Kinde, obgleich es selber in ihr lebt, doch inwiefern es noch Kind ist, zu weit abliegt. Auch in dieser Hinsicht also ist das Alterthum, wie das Zeitalter der Kindheit und Jugend des menschlichen Geschlechtes, so auch das Zeitalter, welches den Kindern und der Jugend in jeder Beziehung leichter erreichbar und in höherem Maße bildend sein wird.

Dazu kommt ferner, daß für unser ganzes geistiges Leben dieses Verhältniß nicht bloß als ein ideales, sondern auch als ein wirklich oder historisch begründetes seine hohe Bedeutung hat. Unsere ganze neuere Bildung ist ja ursprünglich aus dem fruchtbaren Boden der alten emporgewachsen, und zieht aus demselben noch immer einen nicht unbedeutenden Theil ihrer Nahrung. Was die neueren Völker sind, in Hinsicht ihres Vorstellungskreises, ihrer Institutionen ꝛc., sind sie durch die alten geworden, wie denn auch die meisten neueren Sprachen unmittelbar aus der la-

teinischen hervorgegangen sind. Beide also, die Sprachen und das in diesen dargestellte Leben, vermögen wir nicht anders recht zu begreifen, und in ihrem tiefsten Grundcharakter genetisch zu erfassen, als indem wir zu jenem Urquell zurückgehn; und wer nicht bloß in instinktartiger Aneignung und Anwendung, sondern mit vollem Bewußtsein den reichen Schatz der neueren Bildung in sich aufnehmen will, muß sich denselben, nachdem er ihn mit geschlossenen Augen aus der Hand der unmittelbaren Gegenwart empfangen, noch einmal mit offenen Augen vom Alterthume darreichen lassen.

So würde denn Demjenigen, welcher eine klarere und tiefer dringende Einsicht über seine Bildung erwerben will, eine genauere Bekanntschaft mit den alten Sprachen und der alten Litteratur selbst dann unerlaßlich sein, wenn wir den uns von derselben erhaltenen Werken und den Charakteren, welche in diesen dargestellt sind, nur einen geringen Grad von Vollkommenheit zugestehen könnten. Nun aber zeigt sich auch in dieser Hinsicht das günstigste Verhältniß: die Formen der auf uns gekommenen Schriften des Alterthumes und die geistigen Entwickelungen, welche uns durch dieselben in lebendigen Abdrücken überliefert werden, stellen sich, wenigstens einem großen Theile nach, als hohe Muster dar: als Muster, die auf dem Bildungsstandpunkte, welcher der damaligen Zeit eigenthümlich war, durch nichts Anderes erreicht worden sind, und höchst wahrscheinlich in alle Zukunft hin für denselben unerreichbar bleiben werden. Dieser Bildungsstandpunkt aber ist, wie wir oben auseinandergesetzt haben, in vielen Beziehungen auch der Bildungsstandpunkt unserer Jugend; die in seinem Charakter dargebotenen Muster der Darstellung also werden derselben

zugleich ungleich anschaulicher, faßlicher, leichter nachzuahmen sein, als diejenigen, welche wir ihnen aus der neueren Litteratur anderer Völker darbieten könnten; und so erweis't sich denn der Unterricht in den alten Sprachen auch in dieser Hinsicht als die bei Weitem zweckmäßigste Nahrung für den zu höherer Bildung anstrebenden Geist. Ueberdies sind uns diese Muster in anderen Beziehungen fremder; sie drängen sich also nicht zu nah auf, schließen schon durch ihre eigene Natur eine sklavische, bloß passive Nachahmung aus. Wir setzen, indem wir auf sie verweisen, den Schüler nicht, wie dies so häufig bei Musterwerken der vaterländischen Litteratur der Fall ist, der Gefahr aus, erdrückt zu werden, und die eigene Schwung- und Lebenskraft zu verlieren; sondern im Gegentheil, wenn er sie angemessen nachbilden will: so muß seine ganze geistige Kraft, bis zu den tiefsten Gründen hin, aufgeregt und zusammengenommen werden; und er muß, der weit abstehenden Individualität der Muttersprache wegen, in der Nachahmung gewissermaßen zugleich ein Originalwerk schaffen.

So bildet demnach, vermöge ihres elementarischen Charakters, und vermöge der, für ihren Standpunkt unerreichbaren Höhe der Vollkommenheit, die alte Litteratur für Denjenigen, welcher auf die höchste Bildungsstufe gestellt werden soll, die nothwendige, durch nichts Anderes zu erwerbende Ergänzung zur Universalität. Nur durch ihr Studium vermag er sich einen vollständigen Ueberblick, eine klare Anschauung und eine tiefere Einsicht anzueignen von Dem, was überhaupt auf dem Grunde der menschlichen Anlagen entwickelt werden kann; nur durch sie also ist der Erzieher im Stande, den durch die Eigenthümlichkeit des Volkes und der gegenwärtigen Zeit eng be-

gränzten Horizont wahrhaft zum allgemein-menschlichen zu erweitern. Und dies müssen wir uns doch, wie wir uns überzeugt haben *), nothwendig als das Ziel für diejenige Erziehung setzen, welche den Zögling der höchsten Stufe der Bildung theilhaftig machen soll.

Einige haben eingewandt, wenn man eine universelle, eine allgemein-menschliche Bildung bezwecke, so müsse man den Zögling auch Chinesisch und Japanisch lernen lassen. Aber einmal, sind uns diese Sprachen und die in ihnen dargestellte geistige Entwickelung zu fremd, als daß wir uns auch nur annähernd in dieselben hineinzuversetzen vermöchten; eine Bildung durch sie also ist für uns unmöglich; sie müssen uns stets äußerlich bleiben; wir können sie nicht wahrhaft uns innerlich machen, in uns nachbilden, unsere intellektuelle oder gemüthliche Entwickelung dadurch befruchten lassen. Außerdem aber liegen sie uns auch historisch ganz fern: sie sind nicht, wie die griechische und römische Kultur, als Elemente in die unsrige eingegangen; und für die tiefer begreifende Konstruktion dieser also würden wir selbst durch ihre vollkommenste Aneignung nichts gewinnen. Und endlich drittens sind sie (dessen können wir selbst aus der mehr äußerlichen und oberflächlichen Kenntniß, die wir von ihnen besitzen, gewiß sein) in keiner Art Musterbilder; ihre Aneignung also und die daran geknüpfte tiefere Einsicht jener anderen Seite menschlicher Kultur, würde nicht höher bildend, sondern vielmehr verbildend auf uns wirken. Gesetzt also auch, es würde von den Europäischen Gelehrten die vollkommenste Kenntniß jener asiatischen Sprachen und ihrer Litteratur erworben,

*) M. vgl. unten §. 118.

und in dem Maße populariſirt, daß ſie in dieſer Beziehung für den Jugendunterricht anwendbar würden: ſo würden wir ſie dennoch mit allen Kräften demſelben fern halten müſſen, während die griechiſche und die römiſche Sprache und Litteratur ſtets die Hauptgrundlage und den Mittelpunkt für denſelben ausmachen werden.

Freilich iſt die Oppoſition gegen dieſe, wie ſie beſonders ſeit den Achtziger Jahren des vorigen Jahrhundertes faſt ununterbrochen fortgeführt worden iſt, keineswegs ohne Grund, und ohne guten Grund. Die neuere Bildung, welche aus der erneuerten Vertrautheit mit der alten, anfangs in ſchwachen Keimen, dann immer kräftiger und ausgebreiteter, hervorgewachſen war, hat ſich allmälich mehr oder weniger von derſelben emancipirt, und über ſie erhoben. Steht ſie der alten an großartiger Simplicität und regelmäßiger Schönheit nach: ſo übertrifft ſie doch dieſelbe bei Weitem an Gedankenfülle und Gedankenhöhe. Mit Recht hat daher auch eine Wiſſenſchaft nach der anderen die Feſſeln der lateiniſchen Sprache abgeworfen, damit ſie nicht länger in der Armuth und auf dem niederen Standpunkte des der letzteren eigenthümlichen Gedankenkreiſes feſtgehalten werde; und mit allen Kräften muß man ſich jedem Verſuche widerſetzen, uns zu dieſer Beſchränkung zurückzuführen; vielmehr auch noch die letzten Ueberbleibſel derſelben, wie ſie ſich, hier und dort, in mancherlei veralteten Formen vorfinden, mit voller Entſchiedenheit und Konſequenz abſchütteln. Auch iſt es keineswegs zu wünſchen, daß man (wie man dies wohl neuerlich wieder als Wunſch äußern gehört hat, und wie es in alter Zeit war) im Gymnaſialunterrichte darauf hinarbeite, allen Schülern die alte Litteratur ſo ausſchließlich lieb zu machen, daß jeder durch

sie Hindurchgegangene auch noch als ausgebildeter Mann aus den griechischen und römischen Schriftstellern seine vorzüglichste geistige Nahrung schöpfe. Vielmehr werden dem ausgebildeten Manne im Allgemeinen deutsche und englische Schriftsteller eine reichere und kräftigere Nahrung geben können, und auch in dieser Hinsicht ist jener Emancipation Folge zu geben. Aber indem man diese Verhältnisse für den Unterricht geltend machen wollte, hat man wieder irrig der Jugend den Standpunkt der Erwachsenen untergeschoben. Für die Jugend ist jene reichere und kräftigere Nahrung noch nicht angemessen: für sie bleiben vielmehr die alten Klassiker, die klassischen Werke der Jugend der Menschheit, die näher liegenden, ansprechenderen, wirksamer bildenden Muster.

Indeß möchten sich doch, indem wir diese Betrachtungen mit früher*) angestellten zusammennehmen, auch für den Jugendunterricht in den alten Sprachen hieraus zwei wichtige Vorschriften ergeben.

Zuerst, es ist unnöthig, und, wie alles Unnöthige, schon weil es Zeit und Kräfte raubt, für die höhere Bildung nachtheilig, daß der Schüler aktiv werde in dem dem Alterthume Angehörigen. Man übe also das Sprechen, das freie Schreiben, und, um uns dieses Ausdruckes zu bedienen, das Denken in alten Sprachen nur mit Denjenigen, welche das Studium derselben zu ihrem Lebensberufe machen wollen.

Die alten Sprachen sollen nur die nothwendige Vorbereitung und Vorübung sein für die Aktivität in der eigenen Sprache und dem dieser zum Grunde

*) Vgl. S. 143 ff.

liegenden Denken, aber der Schüler braucht nicht zur Aktivität in ihnen selbst überzugehn.

Für die Aneignung des elementarischen Grundgerüstes hat sich uns allerdings eine gewisse selbstthätige Anwendung nöthig gezeigt, aber damit ende dieselbe, außer inwiefern es sich aus allgemeinen geistigen Bildungsverhältnissen als angemessen ergiebt, dieselbe in einer untergeordneten Form fortzuführen *).

Zweitens, da dem Unterrichte in den Sprachen, und besonders dem in den alten Sprachen, seine Unentbehrlichkeit und seine geistig fördernde Kraft überwiegend, ja wir können wohl sagen, allein von der formalen Bildungskraft stammt, welche derselbe besitzt (dies gilt auch von dem Inhalte des Gelesenen): so ist auch bei ihm ausschließlich die Richtung auf das Formale festzuhalten, und daher alles rein Historische so viel als möglich zu entfernen oder zu beschränken.

Allerdings (dies wollen wir keineswegs verkennen) ist das Historische in mannigfachen Beziehungen auch nothwendig für jenen formalen Gewinn: es bildet die äußere Grundlage dafür: wie schon aus der Nothwendigkeit der Aneignung der historisch gegebenen Wörter und Wortformen in die Augen leuchtet. Aber beiderlei Elemente sind doch in sehr verschiedenen Mischungsverhältnissen neben einander möglich, und da müssen wir denn ohne Zweifel darauf dringen, daß das Historische (Traditionelle, Zufällige, Aeußerliche, oder wie man es sonst nennen will) durchgängig als das Sekundäre, und als nur um des Inneren,

*) M. vgl. S. 155 ff.

Geistigen, Formalen willen in den Unterricht aufgenommen betrachtet werde.

Demgemäß würde alle eigentliche philologische Gelehrsamkeit von dem Jugendunterrichte in den alten Sprachen fern zu halten sein. Diese soll der Lehrer allerdings erwerben, und in der größten Ausdehnung erwerben; aber nicht, um sie dem Schüler mitzutheilen, sondern um durch sie zu einer vollkommeneren Mittheilung und Entwikkelung Desjenigen in den Stand gesetzt zu werden, was für die höhere Geistes- und Charakterbildung Noth thut. Jenes historisch-philologische Nebenwerk würde, inwiefern es unnöthig ist, nicht nur zugleich unnütz, sondern auch geradezu schädlich sein, indem es die Aufmerksamkeit vorzüglich derjenigen Schüler, welche sich nicht gern geistig anstrengen, sondern lieber bloß äußerlich mit dem Gedächtniß thätig sind, mehr oder weniger von jenem Wesentlichen abzöge.

Hiemit würde dann freilich unmittelbar noch etwas Anderes gefodert werden: daß nämlich der Lehrer, neben jener äußerlichen philologischen Gelehrsamkeit, auch die für den wahrhaft bildenden Unterricht in den alten Sprachen angemessene Ausdehnung und Höhe der geistigen Entwickelung gewonnen, und mit so großer Stärke in sich begründet habe, daß ihm die letztere Hauptsache, die erstere Nebensache ist. Nebensache ist, nicht nur bei der Reflexion darüber, oder wenn er besonders daran denkt, sondern schon unmittelbar und gleichsam instinktartig, so daß er in keinem Augenblicke in Gefahr kommt, in seinem Unterrichte jene beiden Bestandtheile in einer falschen Mischung auszuprägen. Unstreitig eine bei Weitem schwerer zu erfüllende Anfoderung: indem sie nicht bloß, wie die vorige, ein bloß Negatives, ein bloßes Ignoriren des sonstigen Besitzes, sondern

einen eigenthümlichen, reichen und nur durch angestrengte Kraftanstrengung zu erringenden Besitz verlangt. Augenscheinlich aber möchte in dieser Weise, und nur in dieser Weise, eine durchgreifende Reform des Unterrichtes in den alten Sprachen möglich sein, durch welche alle Einsichtsvollen, auch unter dessen entschiedensten Gegnern, zufrieden gestellt würden.

§. 110.

Bildungskraft der einzelnen fremden Sprachen.

Noch haben wir die Bildungskraft der einzelnen fremden Sprachen näher zu bestimmen. Hier stoßen wir zuerst auf einen Rangstreit zwischen der griechischen und der lateinischen. Bekanntlich findet sich die letztere noch vom Mittelalter her im entschiedenen Besitze des Vorranges bei unserem Jugendunterrichte; seit dem letzten halben Jahrhunderte aber, wo so vieles alt Begründete in Zweifel gezogen und schwankend geworden ist, hat man vielfach auch diesen Vorrang angegriffen, und darauf angetragen, daß, im Gegensatz mit der bisherigen Praxis, der Unterricht in den alten Sprachen mit der griechischen begonnen, und dieser überhaupt, in Hinsicht auf Stundenzahl und eifrige Bemühungen, ein Uebergewicht über die lateinische zugesprochen werde.

Der bisher bestandene Vorrang der lateinischen Sprache, sagt man, sei rein äußerlich und zufällig begründet worden. Daß die Römer die politische Herrschaft über die Griechen errungen; daß sich die griechische Kirche von der römischen getrennt, das Christenthum von der letzteren aus zu uns gelangt, und deshalb auch von ihr aus unsere Unterrichtsanstalten ursprünglich eingerichtet worden seien; daß

endlich,

endlich, in Folge der hiedurch bedingten genaueren Bekanntschaft mit der Sprache, in den Klöstern von den lateinischen Schriftstellern mehr Manuskripte abgeschrieben, und denselben dadurch eine größere Verbreitung zu Theil geworden sei: dies seien die augenfälligen Gründe davon, daß man auch im Jugendunterrichte dieser Sprache bei uns eine größere Ausdehnung gegeben; keineswegs aber ihre höhere Vortrefflichkeit oder Bildungskraft. Vielmehr sei dem Inneren und Wesentlichen nach die griechische Sprache ungleich vorzüglicher. Diese letztere sei (so fährt man fort) unstreitig weit gebildeter: innerlich, von Seiten ihres größeren Reichthums, von Seiten der ausnehmenden Feinheit, mit welcher sie die verschiedensten Modifikationen der Begriffe und Sprachverhältnisse ausdrucke, so wie von Seiten ihrer höheren Beweglichkeit; und dabei eben so äußerlich in musikalischer und rhythmischer Hinsicht. Ueberdies seien in ihr weit vortrefflichere Werke geschrieben: weit origineller, frischer und von höherem Geistesschwunge; während die Werke der lateinischen Schriftsteller fast sämmtlich nur schwache Abdrücke und Schatten von jenen seien. Endlich sei sie älter, und insofern elementarischer; die lateinische stamme, ihren Wörtern wie ihren Formen nach, großentheils von ihr ab; und so müsse demnach selbst um des volleren Verständnisses der lateinischen Sprache willen, oder aus didaktischem Standpunkte, mit jener der Anfang gemacht werden.

Auch hier tritt wieder das Verhältniß ein, daß wir alle angeführten Gründe, in ihrer vollen Ausdehnung, zugeben, und dennoch den entgegengesetzten Schluß daraus ziehn müssen. Zuerst nämlich sind doch jene zufälligen, äußeren Verhältnisse, welche der lateinischen Sprache eine größere

Verbreitung verschafft haben, wenn sie uns gleich keineswegs in Hinsicht der auf das Wesen gerichteten, inneren Beurtheilung bestechen und stören dürfen, für die Entscheidung des vorliegenden Streitpunktes von nicht geringer Wichtigkeit. In Folge ihrer finden sich ja eine Menge von Werken in allen Wissenschaften lateinisch geschrieben, deren Verständniß noch jetzt nicht nur dem eigentlichen Gelehrten, sondern selbst den meisten Gebildeten unentbehrlich ist; und in Folge ihrer ist sie die Mutter fast aller neueren Sprachen geworden. Das Erstere giebt ihr für den Lebensgebrauch, das Zweite für den übrigen Unterricht eine Nützlichkeit, die allein schon hinreichend sein würde, uns zu ihren Gunsten zu stimmen. Wir müssen also schon deshalb mit ihr den Anfang machen, damit sie auf jeden Fall in einem gewissen Grade erworben werde, gesetzt auch, daß das beschränktere Maß der Kräfte, oder der Zeit, oder andere äußere Umstände eine ausgedehntere Bildung unmöglich machten. Hiezu kommt, daß sie bei Weitem leichter aufzufassen und anzueignen ist. Wir wollen hiebei kein besonderes Gewicht legen auf das ganz Aeußerliche: auf die mit den meisten neueren Sprachen gemeinsamen Schriftzeichen, während doch für die griechische Sprache besondere Formen derselben zu erlernen sind. Aber bei dem Mangel an Reichthum und Beweglichkeit, ist ihr eine größere Einfachheit und Bestimmtheit eigen; bei weniger Tiefe und Feinheit der Bezeichnung, liegt sie gleichwohl der deutschen näher in dieser Rücksicht (z. B. in dem ausgedehnteren Gebrauche der Hülfsverba); und dem Schüler braucht daher nicht zu viel auf einmal zugemuthet zu werden für das Hineinversetzen in fremdartige Sprach- und Denkformen. Ueberdies ist sie leichter zu übersehn, indem sich ihre schriftstellerische

Ausbildung nur über wenige Jahrhunderte erstreckt, und keine Verschiedenheit der Mundarten darbietet; dagegen die der griechischen, bei einer ausnehmenden Verschiedenheit der Dialekte, mehr als ein Jahrtausend umfaßt.

Fassen wir alles dies zusammen, so möchte darüber kaum ein Zweifel Statt finden können, daß wir, mit Ausnahme vielleicht von einzelnen, besonders fähigen Knaben, den Unterricht in der lateinischen Sprache vorangehn zu lassen haben. Ueberdies möchte es selbst zweckmäßiger sein, das Vorzüglichere, gerade weil es vorzüglicher ist, für eine spätere Zeit zu versparen, wo es vollkommener, nicht nur gefaßt, sondern auch gewürdigt werden, und daher auch frischer und energischer als regelnde Form weiter wirken kann. Aber eine andere Frage ist es eben deshalb, ob wir auch für diese spätere Zeit uns in eben der Art entscheiden sollen. Wir brauchen ja den anfänglich zugestandenen Vorrang nicht für immer fortbestehn zu lassen, können von irgend einem Punkte des Unterrichtes aus das Verhältniß umkehren; und da es nun allerdings nicht zu leugnen ist, daß sowohl in Hinsicht der Sprachformen, als in Hinsicht der darin geschriebenen Werke, das Lateinische nur einen dürftigen und matten Abglanz des Griechischen darbietet: so möchten wir für die ganze formale Bildung, oder für die Bildung der höheren Geisteskräfte, von dem Uebergewichte der griechischen Sprache, in den späteren Unterrichtsjahren, ein ungleich günstigeres Resultat, als von der bisherigen Einrichtung, zu erwarten berechtigt sein. Doch wir brechen diese Betrachtung hier ab, um dieselbe an einem späteren Punkte (§. 117.) wieder aufzunehmen.

Ueber die einzelnen neueren Sprachen können wir kürzer sein. Als allgemeine Unterrichtsgegenstände (d. h.

abgesehn von besonderen Lebenszwecken) können wohl nur drei in Betracht kommen: die italienische, die französische und die englische. Die erste derselben bietet den Vorzug einer näher liegenden, und deshalb instruktiveren Vergleichung mit dem Lateinischen dar; überdies ist in ihr das erste Morgenroth der Litteratur aufgegangen; auch hat sie von Seiten der Phantasiefrische und des Glanzes der in ihr geschriebenen Dichtwerke, so wie der ausgedehnten Anwendung für die Musik viel Empfehlendes. Für die französische spricht vorzüglich ihr vielfacher Gebrauch als Konversationssprache der höheren Stände. Die englische Sprache endlich liegt in jeder Hinsicht unserer Denk- und Empfindungsweise am nächsten, und möchte sich wohl außerdem, ziemlich unbestritten, der ausgezeichnetsten Schriftsteller in allen Gebieten der Wissenschaft und der Redekünste rühmen können.

Auch auf diese Verhältnisse werden wir bei dem allgemeinen Ueberblick des Unterrichtes zurückkommen.

§. 111.

Geschichte (innere), Moral, Religion.

Wir fassen den Unterricht in der Geschichte (in Hinsicht seiner inneren Seite, oder inwiefern er psychische Erfolge und Formen darstellt), den Unterricht in der Moral und den Unterricht in der Religion in Eine Betrachtung zusammen: indem diese drei Unterrichtsgegenstände vereinigt gewissermaßen die Ergänzung des Sprachunterrichtes bilden. Der letztere nämlich bezieht sich überwiegend nur auf die Sphäre des Vorstellens: auf das Logische und Aesthetische. Allerdings, wie wir gesehn

haben *), werden auch Gefühle und Strebungen durch die Sprache abgespiegelt (man denke an die Empfindungswörter, an den Optativ, an den Imperativ, an die Bindewörter, die sich auf Gefühlverhältnisse beziehn ꝛc.), aber doch nur durch das Vorstellen hindurch, und also, in Vergleich mit diesem, sehr spärlich und schwach. Jedes Wort und jede Form bezeichnen einen Begriff; auch jene frischeren und angeregteren Entwickelungen also müssen erst vorgestellt worden sein, um ihren Ausdruck in der Sprache zu finden; und werden bei diesem Uebergehn in die Form des Vorstellens ihre Frische und Angeregtheit großentheils einbüßen. Dagegen es die Geschichte, die Moral und die Religion eben so überwiegend mit der Sphäre der Gemüths- und Charakterbildung zu thun haben.

Unstreitig nun ist die Letztere das Wichtigste von Allem; und in dieser Hinsicht würde es wünschenswerth sein, diesen drei Gegenständen einen wenigstens eben so großen, ja einen größeren Umfang im Ganzen des Unterrichtes zu geben, als dem Sprachunterrichte. Aber wir haben ebenfalls schon früher **) bemerkt, daß die Entwickelung der Gefühle und Strebungen überhaupt nur sehr unvollkommen in den Bereich des Unterrichtes hineingezogen werden kann. Der Unterricht kann hier nicht, wie bei der Sprache, oder bei der Mathematik, oder bei den Naturwissenschaften ꝛc., mit dem wahrhaft Elementarischen anfangen. Das wahrhaft Elementarische in diesem Gebiete sind die Empfindungen und Bestrebungen, wie sie unmittelbar durch das Leben bedingt und hervorgerufen werden. Der Unterricht aber muß mit Vorstellungen beginnen, die hier

*) Vgl. S. 118 f. und S. 136.
**) M. vgl. S. 14 ff.

schon mehr oder weniger abgeleitet, und daher in Hinsicht ihrer Bildungsverhältnisse unsicher sind. Dem Lehrer also sind gewissermaßen die Hände gebunden in Hinsicht einer wahrhaft elementarischen Begründung. Er soll auf etwas fortbauen, von welchem er nicht wissen kann, ob es auch wirklich vorhanden ist; und geräth demnach in Gefahr, in die Luft gebaut zu haben, falls sich dasselbe nicht finden sollte. Seine Worte rufen die Vorstellungen und Begriffe von gewissen psychischen Produkten auf, welche schon einen weiteren Fortschritt der Entwickelung, und von eigenthümlicher Art erfodern; und so fragt sich, ob dieser wirklich eingetreten, und in der rechten Art eingetreten ist. Dies zu erproben, haben wir nur unsichere Mittel in unserer Gewalt, und selbst wenn wir des Mangels jener Entwickelungen, oder ihrer falschen Ausbildung, vollkommen gewiß geworden sind: wie wollen wir es anfangen, durch den bloßen Unterricht das Mangelnde zu ergänzen und das Abweichende der Norm gemäß umzuschmelzen?

Wie groß die Unsicherheit bei diesen Unterrichtsgattungen ist, leuchtet auch schon unmittelbar aus dem äußeren Erfolge davon ein. Man hat die Geschichte, und mit vollem Rechte, deshalb gepriesen, daß sie, mehr als irgend etwas Anderes, unsere Menschen- und Weltkenntniß bereichere und ausbilde. Aber derselbe Vortrag, der bei dem Einen diese Wirkungen hervorbringt in einem Maße, welches uns in Erstaunen setzt, wird von einem Anderen nur als todtes Gedächtnißwerk aufgefaßt, und macht denselben nur um einige Namen und Jahreszahlen reicher. Woher nun diese so verschiedenen Erfolge? — Unstreitig aus der Verschiedenheit Desjenigen, was von jenen Beiden aus ihrer früheren Bildung hinzugebracht wird. Der Lehrer kann doch

unmittelbar aus sich nichts Anderes in den Schüler hinübergeben, als Wörter (Schälle) in einer gewissen Reihenfolge. Diese nun sind Zeichen für Vorstellungen, und es wird also darauf ankommen, ob und in welcher Vollkommenheit sich die Anlagen für diese in der Seele des Schülers vorfinden. Die Auffassung der Namen und Jahreszahlen hat in dieser Hinsicht keine Schwierigkeit, wird von Allen ohne Ausnahme geschehn können, wenn auch mit verschiedener Kräftigkeit, und in Folge dessen für eine verschiedene Länge und Vollkommenheit des Aufbehaltens. Ganz anders aber in Hinsicht der dargestellten Gemüthsbewegungen, Charaktere ꝛc. Die Anlagen für die Vorstellungen von diesen sind psychische Gebilde einer mehr oder weniger hohen Bildungsstufe, werden sich daher bei Vielen gar nicht, oder höchst unvollkommen finden; und so wird denn die innere Seite der historischen Darstellung ganz oder großentheils verloren gehn. Die Geschichte bereichert uns an Menschen- und Weltkenntniß nur in dem Maße, wie wir die elementarischen Anlagen für die Vorstellungen der Charaktere, Gemüthsbewegungen, Verhältnisse ꝛc. in uns ausgebildet haben, und in lebendiger und kräftiger Erregtheit hinzubringen.

Ganz ähnlich verhält es sich mit dem Unterrichte in der Moral und Religion. Während der Konfirmandenunterricht manche Kinder gleichsam zu anderen Menschen macht, sehn wir nicht selten denselben Unterricht desselben Mannes auf andere so gut wie gar keine Wirkung hervorbringen. Wie dies? — Augenscheinlich wieder nur, weil die Einen die erfoderlichen elementarischen Entwickelungen reich und rein gebildet hinzubringen, während dieselben bei den Anderen entweder ganz fehlen, oder durch Falsches

und Fremdartiges überdeckt und entstellt sind. Der Unterricht kann auch hier lediglich, vermöge der Wortzeichen, deren er sich bedient, die entsprechenden Vorstellungsanlagen anregen; und seine Wirksamkeit wird demnach wesentlich davon abhängig sein, wie viel davon und in welcher Art innerlich gebildet vorhanden ist.

Aber wir müssen dieses wichtige Verhältniß noch einen Schritt weiter verfolgen. Worin besteht, dem tiefsten Grunde nach, die Verschiedenheit der Vorstellungsentwickelung von der Gemüths- und Charakterentwickelung, in Hinsicht des vorliegenden Gegenstandes? — Die Formen von beiden, wie wir uns überzeugt haben *), sind in keinerlei Art der menschlichen Seele angeboren oder in ihr präformirt; aber die Formen der intellektuellen Entwickelung sind in weit größerer Ausdehnung und mit weit größerer Sicherheit und Allgemeingleichheit prädeterminirt, als die Formen der moralischen und religiösen Bildung.

Das Vorstellen wird ursprünglich begründet durch die völlige Angemessenheit von Vermögen und Reizen **). In Folge hievon nun zeigen sich schon die elementarischen Empfindungen, welche ihm zum Grunde liegen, in sich gehaltener und allgemeiner bei verschiedenen Menschen gleich gebildet; sie beharren in vollkommeneren Spuren ***); es finden sich überdies mehr vollkommen einstimmige Spuren, die sich mit einander verschmelzen, und so ein volleres Bewußtsein, eine größere Klarheit begründen können ****); und außerdem sind die Gebilde fester, und

*) M. vgl. Band I., S. 45 f. und S. 254 ff.
**) M. vgl. Band I., S. 46 ff.
***) M. vgl. mein „Lehrbuch der Psychologie", S. 49.
****) M. vgl. ebendaselbst, S. 57 f.

demnach weniger Ausgleichungen oder gegenseitigen Störungen und Zerstörungen ausgesetzt *). Betrachten wir sie endlich in objektiver Beziehung, so zeigt sich das von den Gegenständen Aufgenommene klarer hervortretend; daher es denn auch, bei der Gleichheit der auffassenden Kräfte, für die weitere Durchbildung zur Hauptsache werden kann. Nehmen wir z. B. verschiedene Farben, verschiedene Naturprodukte, verschiedene Kunstwerke ꝛc. wahr: so sind die ursprünglich aus uns hinzugebrachten sinnlichen Vermögen (die subjektiven Bestandtheile) in allen diesen Wahrnehmungen dieselben, sie unterscheiden sich nur von Seiten des Objektiven, von Seiten der Farben, Formen ꝛc., und da sich diese, wie wir bemerkt, vermöge der Angemessenheit von Vermögen und Reizen, dem Bewußtsein in höchster Klarheit darstellen, so werden sie auch in klarer Erkenntniß festgehalten und angewandt werden können.

Dieselben günstigen Verhältnisse ergeben sich von Seiten der Zusammenbildung dieser Elemente. Bis zu den höchsten Stufen derselben erhält sich die ursprünglich gewonnene Bestimmtheit. Bei allen Kombinationen und Verschmelzungen des Gleichartigen (wie sie sich im Witze, im Gleichnisse, in der Begriff-, Urtheil-, Schluß-, Systembildung darstellen), bei allen Gruppen- und Reihenverbindungen treten im Allgemeinen Subjektives und Objektives klar und bestimmt für das Bewußtsein auseinander. Allerdings sind auch hier die individuellen Verschiedenheiten der angeborenen Anlagen und der Bildungsverhältnisse keineswegs ohne Einfluß: durch sie werden die Grade der Klarheit, der Stärke, der Genauigkeit, der Lebendigkeit, der Frische, der Erregtheit ꝛc.

*) Vgl. mein „Lehrbuch der Psychologie", S. 37.

bestimmt, mit welcher sich die Erkenntnisse und deren Formen entwickeln. Aber alle diese verschiedenartigen und wechselnden Bestimmungen treten doch gegen jene ursprünglich-gleiche Bestimmtheit und deren Folgen zurück: die Formen des Begriffes, des Urtheils, der Erklärung, der Eintheilung, des Schlusses ꝛc. bilden sich, aus leicht anzugebenden Bestandtheilen und in leicht zu regelnden Verhältnissen, wesentlich in allen Menschen in derselben Art aus, mögen sie auch bei Diesem eine größere, bei Jenem eine geringere, Klarheit, Stärke, Lebendigkeit ꝛc. haben. Wir können demnach auch jene wesentlichen allgemeingleichen Formen ohne große Schwierigkeit von jenem individuell Mannigfaltigen trennen, und in ihrer Eigenthümlichkeit hervorheben.

Ganz anders mit den moralischen und den religiösen Entwickelungen. Schon die elementarischen Empfindungen und Strebungen, welche diesen zum Grunde liegen, zeigen eine größere Anzahl verschiedenartiger Bildungen: Unlust, Lust, Ueberdruß, Schmerz, Aufstreben in ihren mannigfachen Arten und Graden. Sie haben, in subjektiver Beziehung, weniger Haltung, lassen weniger vollkommene Spuren zurück; überdies kann das Gleiche weniger auf einander treffen, und sie entwickeln daher eine geringere Klarheit; auch sind sie weniger fest gebildet, so daß sie stärker überfließen, sich ausgleichen, einander stören und zerstören. In objektiver Beziehung kann eben deshalb das von den Gegenständen Aufgenommene nicht so klar hervortreten, wird mehr verwischt, verschwimmt mehr in und mit dem Subjektiven.

Da nun, in Folge von allem diesen, von Seiten der Grundgebilde weniger Bestimmtheit erworben und für die

weitere Entwickelung hinzugebracht wird: so treten dafür die Verhältnisse der Zusammenbildung, mit allen ihren Zufälligkeiten, weit bedeutender für die Bestimmung der Formen hervor: das durch diese Begründete bleibt nicht, wie bei den Vorstellungen, ein untergeordnetes Moment, welches bei der Reflexion leicht abgestreift werden kann, sondern wird zum eigentlich Charakteristischen und Wesentlichen. Die Vielfachheit der Spuren, und die dadurch bedingten Verhältnisse der Stärke sind es, welche die Sittlichkeit oder Unsittlichkeit bestimmen*); die Schwäche oder die kräftige Haltung im Höheren begründet die religiöse Stimmung**). Diese Verhältnisse der Zusammenbildung aber sind einer unendlichen Verschiedenheit fähig; und so dürfen wir daher hier weit weniger auf Allgemeingleichheit und Vollständigkeit der Bildung rechnen, welche doch die Grundbedingung bilden für das sichere Gelingen des Unterrichtes***). Man vergleiche in dieser Hinsicht etwa den aus dem Schulunterricht in die Universitätsstudien Eintretenden. Die intellektuellen Formen können wir als durch seine bisherige Bildung, nicht bloß dem Elementarischen nach, sondern auch in ihren vorzüglichsten Kombinationen, ziemlich vollständig und, in Hinsicht des Wesentlichen, allgemein-gleich gebildet voraussetzen; daher auch die Vorträge über die Logik die Zuhörer im Allgemeinen wohl vorbereitet finden für die Vorstellung der verschiedenen Denkentwickelungen und der dadurch begründeten Talente, in dem ganzen Bereiche menschlicher Ausbildung. Aber können wir wohl dasselbe voraussetzen

*) Vgl. Band I., S. 258 ff.
**) M. vgl. hiezu Band I., S. 219 ff. und S. 432.
***) Vgl. S. 4 ff.

in Hinsicht der verschiedenen Formen der Gefühle und Strebungen, so wie der von diesen aus begründeten Gemüths- und Charaktereigenschaften? Unstreitig nicht. Wir haben hier eine unerschöpfliche Mannigfaltigkeit von Entwickelungen, welche sich zum Theil bei verschiedenen Menschen sehr verschieden ausbilden, und von denen überdies nur wenige einzelne, dem Raume und der Grundbeschaffenheit nach nah liegende, in den Gesichtskreis der Jugend fallen: so daß in Hinsicht beider Grundbedingungen des Unterrichtes, der Vorfindung einstimmiger Bildungen in der Seele des Schülers und der Vollständigkeit derselben, die Aussicht wenig erfreulich ist.

Dies ist es, was den Unterricht in der Geschichte von seiner inneren Seite so schwierig macht. Derselbe umfaßt die ganze menschliche Bildung, aber mit einem Ueberwiegen der Gemüths- und Charakterentwickelung: indem ja das Intellektuelle, und überhaupt das Vorstellen in allen seinen Formen, weniger Wirksamkeit nach Außen ausübt, und also auch unmittelbar weniger in die Geschichte des menschlichen Geschlechtes eingreift. Wir können also hier bei der Jugend nur auf einen beschränkten Umfang des Vorstellens rechnen, und die Erweiterung rein vermöge mehr abstrakter Darstellungen, wie sie die Wissenschaft giebt, ist in hohem Grade mißlich. Erst muß die Selbstbeobachtung eine größere Ausdehnung und Höhe des Bewußtseins erhalten, erst muß eine größere Anzahl von Erfahrungen in der unmittelbaren Anschauung des frisch bewegten Menschenlebens angesammelt werden; und so wird denn das Studium der Geschichte, von seiner inneren Seite, erst für den gebildeten Menschen die rechte Fruchtbarkeit gewinnen können.

Die Aufgabe für den Unterricht in der Moral und

Religion ist allerdings von dieser Seite her einfacher. Nicht die ganze Mannigfaltigkeit menschlicher Bildungsformen soll dieser darstellen und entwickeln, sondern nur das Allgemein-menschlich-Normale, damit es in irgend einer Form, wie sie die Individualität des Schülers mit sich bringt, in demselben begründet werde. Aber hieraus entsteht uns von einer anderen Seite her eine noch größere Schwierigkeit. Es fragt sich nämlich, wie weit bei dem Schüler die moralische und religiöse Ausbildung vorgeschritten ist, und ob in Einstimmung mit dem Normalen. Zwar giebt es allerdings in dieser Hinsicht, besonders beim Sittlichen, ein Allgemein-menschlich-Gleiches, welches in jeder menschlichen Seele mit einer gewissen Nothwendigkeit erzeugt wird*), und die Vorstellung hievon wird sich durch einen einsichtsvollen Lehrer in jedem Falle mit ziemlicher Sicherheit hervorbilden lassen. Aber nicht die Vorstellungen des Moralischen und Religiösen sind das für die Bildung Bedeutende, Zu-erstrebende, sondern die lebendigen Empfindungen, die tief gewurzelten Strebungen, die Gesinnungen**). Diese letzteren aber sind von den auf sie sich beziehenden Vorstellungen aus nicht unmittelbar zu entwickeln. Die Vorstellungen von ihnen liegen weiter vorwärts; für die Erzeugung der lebendigen Empfindungen und Strebungen von ihnen aus also müßte ein rückgängiger Proceß eingeleitet werden, wie ihn die Entwickelung der menschlichen Seele nicht kennt. Die Vorstellungsformen gehn aus Vorstellungen hervor, und deshalb ist ihre Begründung mit Sicherheit in dem Bereiche des Unterrichtes; die mora-

*) Vgl. Band I., S. 256 ff. und die dort aus meinen „Psychologischen Skizzen" angeführten Stellen.

**) M. vgl. oben S. 16 f.

lische und die religiöse Entwickelung treten erst hinterher in die Form des Vorstellens ein, und aus diesem Grunde hat der Unterricht für sich allein wenig mehr als ihren Abglanz, ihren Schatten in seiner Gewalt*).

Desto mehr nun muß auch der Unterricht sorgsam Alles zusammennehmen, was von Bildungsmitteln zu seiner Disposition ist. Wir werden dies bei der Aufstellung der speciellen Vorschriften (§ 138) thun. Schon im Voraus aber können wir aus den mitgetheilten Erörterungen abnehmen, daß wir einen in jeder Hinsicht genügenden Erfolg nur da hoffen dürfen, wo die Erziehung, wo das häusliche Leben und die sonstigen Bildungsverhältnisse, in der rechten Art vorgearbeitet haben und fortwährend mitarbeiten.

§. 112.

Mathematischer Unterricht.

Gehn wir nun von der inneren oder geistigen Welt, auf welche sich, mehr oder weniger, alle bisher betrachteten Unterrichtsgegenstände beziehn, zu der äußeren Welt hinüber, und heben wir unter den dieser angehörigen Unterrichtsgegenständen zunächst die Mathematik hervor: so müssen wir den Anfang machen mit der Beseitigung eines Einwurfes, welchen man gegen die Stellung erheben könnte, die wir derselben im allgemeinen Schematismus des Unterrichtes**) zugetheilt haben. Die Verhältnisse der Zahl und der Größe, könnte man sagen, wie sie der zweite große Haupttheil der Mathematik, die Arithmetik, konstruirt, erstrecken sich nicht bloß über die materielle Welt; viel-

*) Vgl. S. 62 ff.

**) Vgl. S. 54 f.

mehr stellen sich ja auch die psychischen Entwickelungen und Kräfte in den mannigfachsten Verhältnissen der Anzahl, der Stärke, der Kräftigkeit, der Lebendigkeit, der Erregtheit, der Spannung dar; und die Arithmetik also umfaßt, ihrem wissenschaftlichen Charakter nach, die innere Welt eben so wohl als die äußere, ist mit ihren allgemeinen Konstruktionen nicht blos dieser letzteren, sondern beiden übergeordnet.

Ihrem wissenschaftlichen Charakter nach, das wollen wir nicht in Abrede sein, ist sie freilich zu diesen Ansprüchen berechtigt. Aber bis jetzt wenigstens hat sie dieselben noch nicht in Ausführung bringen können. Den Grundverhältnissen der Zahl und der Größe unterliegen die psychischen Entwickelungen allerdings; aber die Konstruktionen derselben, wie sie die Arithmetik darbietet, haben bis jetzt noch keine Anwendung auf sie gefunden; und die Versuche, welche man dazu gemacht hat, müssen als durchaus mislungen betrachtet werden*). Ueberdies aber, selbst wenn man in irgend einer Zukunft in dieser Hinsicht glücklicher sein sollte: so würde man doch dieses Verhältniß schwerlich für die Theorie des Jugendunterrichtes geltend zu machen haben. Die Veranschaulichung der Zahlen- und Größen-verhältnisse an dem in der äußeren Welt Vorliegenden wird ja immer die ungleich leichtere, und dabei für den Grad der Abstraktion, wie wir denselben für den Jugendunterricht bedürfen, vollkommen genügend bleiben; und die Stellung also, welche wir der Arithmetik in dem pädagogischen Systeme (wenn

*) M. vgl. hiezu besonders meine kleine Abhandlung: „Soll die Psychologie metaphysisch oder physisch begründet werden? Ein Schreiben an den Herrn Professor Dr. Herbart", welche meinen „Beiträgen zur Seelenkrankheitskunde" vorgesetzt ist.

überhaupt von einem solchen die Rede sein kann*)) angewiesen haben, möchte wohl für alle Zeiten als eine definitive zu betrachten sein.

Gehn wir, nach dieser Vorbemerkung, zur näheren Charakteristik und Würdigung des Unterrichtes in der Mathematik über: so finden wir in Allem beinah das direkte Gegentheil von den zunächst vorher betrachteten Unterrichtsgegenständen. Wir haben hier in allen Beziehungen die vollste Sicherheit für die Konstruktion des Unterrichtes. Den Grundbildungen zuerst wohnt die höchste Allgemeingleichheit, Klarheit und Bestimmtheit bei. Die Anschauungen des Gesichtssinnes, von welchen, dem Hauptsächlichsten nach, die Geometrie ihre Grundelemente entlehnt, sind von allen sinnlichen Auffassungen die bestimmtesten, klarsten, am meisten allgemein-gleich gebildeten**). Ueberdieß aber abstrahiren wir für die geometrischen Anschauungen nicht nur von ihrer Reizfülle, Frische, Lebendigkeit, Erregtheit ꝛc., sondern auch von den Farben, kurz von Allem, was noch irgend individuelle Verschiedenheiten zuläßt, so daß uns lediglich das bei allen Menschen in derselben Art Gegebene übrig bleibt. Noch mehr leuchtet dies in Hinsicht der Arithmetik ein. Denn indem alle ihre Sätze auf beiden Seiten nur verschiedene Zusammenfassungen oder Ausdrücke der gleichen Funktionen der Einheit enthalten: so ist ja durchaus Alles ausgeschieden, was nur irgend eine individuelle Verschiedenheit zulassen würde.

Eben so haben, in Folge dessen, in beiden Wissenschaften die Abstraktionen die bestimmteste Begränzung, die Kombina-

*) Vgl. S. 38 und 50.

**) Vgl. „Psychologische Skizzen", Band II., S. 129 ff. und „Logik als Kunstlehre des Denkens", S. 67 f.

binationen die vollste Sicherheit. Wir legen das Gleiche aufeinander, wir thun Gleiches hinzu, nehmen Gleiches hinweg: diese und wenige ähnliche Verhältnisse, über deren allgemein-gleiche und bestimmte Vollziehung, wo nur die Elemente allgemein-gleich und bestimmt gegeben sind, kein Zweifel sein kann, beherrschen die ganze wissenschaftliche Konstruktion.

Daher denn auch die ausgedehnte und bestimmte Kunstsprache, deren sie fähig sind; daher das Erschöpfende der Konstruktionen, besonders in der Arithmetik; daher die in diesem Grade einzige Unbestrittenheit aller Sätze und Beweise. Wir können durchaus erwarten, bei dem Anderen, wenn er der Wissenschaft bis zu dem erfoderlichen Punkte gefolgt ist, genau das Gleiche vorzufinden. Nicht nur dies aber, sondern die mathematischen Sätze lassen sich überdies auch in sinnlichen Darstellungen veranschaulichen, welche im Wesentlichen der inneren, ja selbst der abstrakten Konstruktion entsprechen. Zwar nicht, wie Kant behauptet hat, in der Art, daß man in dem einzelnen Beispiele ohne Weiteres den allgemeinen Satz anschauen könnte. Dazu genügt die einzelne innere Konstruktion eben so wenig, wie die äußere: auch hier vielmehr müssen wir erst eine allgemeine Vergleichung anstellen, um uns zu überzeugen, daß, was wir in dem einzelnen Beispiele gefunden, in eben der Art für die durch den Subjektbegriff bezeichnete Sphäre allgemein gelte, und es ist auch bei den mathematischen Konstruktionen eine irrige Verallgemeinerung möglich. Die Nachweisung der allgemeinen Geltung also kann uns nicht erlassen werden, wenn wir uns nicht einem blinden Glauben an den Lehrer

oder an die bisherige Wissenschaft hingeben wollen*). Aber wir haben doch, indem wir uns ein einzelnes Schema des allgemeinen Satzes entwerfen (in der Geometrie durch Zeichnung der Figuren, in der Arithmetik etwa nach der Art der Einheitentabelle), eine äußere Erinnerungshülfe, so vollkommen und so mächtig, wie in keiner anderen Wissenschaft; und es leuchtet ein, von wie hoher Wichtigkeit dies namentlich für den Unterricht der Jugend werden muß, deren Abstraktionskraft ja noch gering, und erst allmälich durch zweckmäßige Uebung zu steigern ist.

Dies Alles zusammengenommen also, würde die Mathematik schon als höchste Musterform der Klarheit, der Gründlichkeit, der Strenge und der Anschaulichkeit in der wissenschaftlichen Konstruktion, einen unschätzbaren Werth für die formale Bildung behaupten.

Hiezu kommt nun, in materialer Beziehung, nicht bloß der ausgedehnte Nutzen für das Leben (welcher, freilich, mit Ausnahme des elementarischen Rechnens, für die Wenigsten eintritt, und insofern der allgemein-menschlichen Bildung mehr zur Seite liegt), sondern auch, daß sie in dem weitesten Umfange die meisten übrigen Wissenschaften beherrscht, und insofern als ein höchst wesentliches Element der allgemein-menschlichen Erkenntniß betrachtet werden muß. Ueberall wird ja die volle Genauigkeit und Bestimmtheit, und in Folge dessen auch die rechte Sicherheit der Erkenntniß erst durch die Mathematik gewonnen. Nicht als wenn, wie dies Manche gefaßt haben, den Sätzen der Erfahrungswissenschaften, welche wir mathematisch ausbilden, hiedurch unmittelbar

*) M. vgl. meine „Logik als Kunstlehre des Denkens", S. 106 ff.

auch mathematische Gewißheit ertheilt würde. Vielmehr vermag die gesammte Mathematik den übrigen Erkenntnißgebieten nichts Anderes darzubieten, als was sie selbst besitzt: allgemeine Formeln für einen möglichen Gebrauch, Gleichungen, vermöge welcher wir sicher sind, daß, wo sich die eine Seite derselben findet, jedesmal auch die andere sich finden müsse. Ueber die Wirklichkeit des ausgedruckten Verhältnisses aber können sie aus sich selbst nichts entscheiden; in Hinsicht ihrer Anwendung also sind alle mathematischen Sätze nur hypothetisch, und die Gewißheit der durch sie ausgebildeten historischen Erkenntnisse bleibt immer eine historische. Daß, wenn sich in der Natur eine elliptische Bewegung findet, die Abscissen sich zu den Ordinaten, den Bogen ꝛc. in der bekannten Art verhalten müssen, stellt die Geometrie mit absoluter Nothwendigkeit fest; aber ob sich irgendwo, und ob sich in diesem bestimmten Falle diese Art der Bewegung finde, können wir nur aus genauer Beobachtung entscheiden. Die quadratischen Verhältnisse lehrt uns die Arithmetik mit voller Gewißheit kennen; aber die Fälle, wo dieselben in der Wirklichkeit ihre Anwendung finden, können wir nur durch Erfahrung bestimmen. Doch wird uns allerdings durch die Anwendung der Mathematik eine ungleich genauere Vergleichung der Erfahrungen möglich (man denke etwa an die Grundhypotheſen unſeres Sonnenſyſtemes), und wir werden in den Stand gesetzt, die Wahrscheinlichkeit und Unwahrscheinlichkeit in weit engere Gränzen einzuschließen, und der Beobachtung eine Genauigkeit in der Beantwortung unserer Fragen abzuzwingen, wie sie uns dieselbe ohne die Anwendung der Mathematik nie ertheilt haben würde*).

*) M. vgl. meine „Logik als Kunstlehre des Denkens", S. 69.

Auch von dieser Seite her also gewinnt der Unterricht in der Mathematik eine hohe Bedeutung. Die bezeichneten Verhältnisse der menschlichen Erkenntniß sind so weitgreifende und interessante, daß sie Keinem fremd bleiben dürfen, auch der sich nur zu einer mittleren Stufe der Bildung erheben soll. Selbst für den kaum zu denkenden Fall, daß er nie davon eine Anwendung machen sollte, würde ihm doch eine allgemeine Anschauung dieser intellektuellen Grundverhältnisse höchst wichtig, ja nothwendig sein.

Man hat freilich nicht selten behauptet, auf die Mittheilung dieser müsse man schon deshalb bei den Meisten verzichten, weil für die Mathematik eine ganz besondere Anlage erfodert werde, und nur sehr wenige dazu organisirt seien, in diesem Unterrichtsgegenstande einigermaßen Fortschritte zu machen. Aber diese Meinung braucht wohl jetzt kaum noch widerlegt zu werden, seitdem durch die Pestalozzische Methode in Hinsicht der elementarischen Formen- und Zahlenlehre der Beweis des Gegentheils geführt, und hiedurch auch in Hinsicht der übrigen Theile der Mathematik die langgewurzelten Vorurtheile entfernt, und die Erkenntniß des Richtigen geöffnet worden ist. Ja, es möchte vielmehr keinem Zweifel unterworfen sein, daß es kaum einen anderen Gegenstand giebt, für welchen, wenn der Unterricht zweckmäßig ertheilt wird, weniger eine besondere Anlage erfodert würde als für diesen. Die einzigen Bedingungen dafür von Seiten des Schülers sind eine ununterbrochene Aufmerksamkeit und ein ununterbrochenes Festhalten des bisher Entwickelten. Aber diese sind ja allgemeine Grundbedingung für das Gelingen jedes Unterrichtes; wo sie sich nicht finden, ist dies nicht als eine Besonderheit der Individualität, sondern geradezu als Fehler zu betrachten;

und wenn also auch allerdings, wegen des strengen Zusammenhanges der mathematischen Konstruktionen, dem Erfolge des Unterrichtes schon von geringeren Graden jenes Fehlers Gefahr droht: so haben wir dies doch keineswegs als eine Schwierigkeit anzusehn, von der wir in irgend einem Falle befürchten müßten, daß sie sich als unüberwindlich erweisen werde.

Alles dies zusammengenommen also, werden wir dem mathematischen Unterrichte in Hinsicht seiner Bildungskraft eine sehr hohe Stelle einzuräumen haben. Auf der anderen Seite aber muß man sich auch vor einer irrigen Ueberschätzung derselben hüten.

Man hat der Mathematik nachgerühmt, daß dieselbe, ganz allgemein, denken lehre, oder den Verstand ausbilde. Aber wir haben schon mehrmals erinnert, daß es überhaupt keine allgemeine Bildung der Kräfte giebt, sondern die Kräfte existiren nur in gewissen besonderen inneren Anlagen, sind diese selber, und ihre Bildung reicht daher auch nur so weit, als diese reichen*). So ist es denn augenscheinlich, daß die durch die Mathematik begründete Bildung der Geisteskräfte dem Umfange nach eben so beschränkt sein muß, wie es ihre Gegenstände sind. Das aber heißt, sehr beschränkt, indem sie ja, in Folge der Höhe der Abstraktion, in welcher sie sich bewegt (und also in Folge ihres größten Vorzuges), überhaupt sehr arm ist an Vorstellungsmaterial.

Der Gegenstand der Geometrie ist ein ganz Einzelnes, das Räumliche, welches sich zwar, in Folge der großen Bestimmtheit, Klarheit und Kräftigkeit (Beharrungskraft)

*) Vgl. oben S. 39 ff.

seiner Anschauungen, sehr weit hindurchzieht durch alle unsere Erkenntnisse von der Außenwelt, und gewissermaßen überall den Mittelpunkt derselben bildet, aber doch nicht die mindeste Anwendung leidet, nicht nur auf das Innere, das Geistige, sondern selbst auf alle anderen äußeren Qualitäten. Die Gegenstände des Gehör-, Geschmacks-, Geruchsinnes, so wie die eigenthümlichen Empfindungen der Vitalsinne, sind an und für sich und unmittelbar durchaus unräumlich*).

Der Gegenstand der Arithmetik erstreckt sich zwar viel weiter; umfaßt außer der räumlichen Ausdehnung und Bewegung, auch noch die zeitliche Ausdehnung (Dauer), so wie die Intensität der Kräfte und ihrer Wirkungen, ja könnte vielleicht künftig selbst über die psychische Entwickelung hin ausgedehnt werden. Aber was er in allen diesen Gebieten wirklich beherrscht, ist doch wieder nur ein ganz einzelnes, abstraktes Verhältniß: die Größe, abgesehn von allem Qualitativen, inwiefern es sich nicht auf ein Quantitatives zurückführen oder darin auflösen läßt.

Auch die Verstandeskräfte, Urtheilsvermögen, Schlußvermögen ꝛc. also, welche durch das Studium der Mathematik gebildet werden, reichen unmittelbar nicht über die Auffassung und Würdigung dieser Verhältnisse hinaus. Nur dasjenige kann ja durch sie begriffen und beurtheilt, nur die Bildung der anderen Kräfte durch sie gefördert werden, worin sie als Bestandtheile einzugehn geeignet sind, d. h. also die räumliche oder Größenverhältnisse ent-

*) Der Guittarrenton, das Süße ꝛc., als solche, haben weder Höhe (räumliche), noch Breite, noch Tiefe; und alle räumlichen Beziehungen, die wir gewöhnlich dabei denken, stammen nur aus den ihnen parallelen (also äußerlichen, an und für sich nicht zu ihnen gehörigen) Gesichts- oder Tastwahrnehmungen. Vgl. „Logik als Kunstlehre des Denkens", S. 68.

halten. Nun giebt es freilich, wie wir gesehn haben*), mehr vermittelt, noch eine allgemeinere Kräftebildung: indem nämlich gewisse höhere Entwickelungen zu regelnden Normen werden selbst für durchaus fremdartige Vorstellungsmassen. Aber auch in dieser Hinsicht zeigt sich der Einfluß der Mathematik ziemlich beschränkt: eben um jener gegenständlichen Beschränktheit willen, welche zugleich ganz eigenthümliche Kombinationsformen bedingt. Und zwar nicht nur in Hinsicht Desjenigen, was man allgemein als ganz außer dem Bereiche der mathematischen Konstruktionen liegend bezeichnet hat, wie die Gefühlbildung, die Bildung der dichterischen Phantasie ꝛc.; sondern selbst hinsichtlich des ihr am eigenthümlichsten Zugewiesenen, der Bildung des Verstandes und der Urtheilskraft. Selbst die eigentliche logische Begriff- und Urtheilbildung kommt in dem Gebiete der Mathematik sehr wenig vor; die logische Schlußbildung beinah gar nicht. Von der Geometrie werden räumliche Verhältnisse, von der Arithmetik Zahlen- und Größenverhältnisse mit einander verglichen, gleichgesetzt, ungleichgesetzt, kombinirt, zerlegt ꝛc.; und wir haben es also durchgängig mit gewissen Grundverhältnissen des Denkens (Anschauungsverhältnissen) zu thun, nicht mit eigentlichen Denk- oder logischen Verhältnissen. Das logische Denken tritt erst hinzu, wenn die mathematische Kombination vollendet ist; bei dieser hat es gewissermaßen nur das Zusehn, besorgt hinterher die Auffassung in der Urtheilsform, d. h. also im Grunde lediglich das Grammatische, den Ausdruck**). In

*) Vgl. S. 40 ff.

**) M. vgl. hierüber meine „Logik als Kunstlehre des Denkens", S. 66, 68, 126 und 129 f.

Folge dessen also wird auch die Mathematik für alles Dasjenige, worin das eigentliche logische Denken Hauptsache ist (Begriffbildung, Begriffszergliederung, Urtheilbildung, Bildung von logischen oder analytischen Schlüssen, Erklärungen, Eintheilungen ꝛc.), nur sehr aus der Ferne als regelnde Norm dienen können. Das Gleiche gilt, da die mathematischen Grundverhältnisse ganz einzelne sind, von den Wissenschaften, welche andere Grundverhältnisse des Denkens konstruiren, wie die Aesthetik, die Moral, die Rechtsphilosophie.

Ueberdies aber wird ihr Einfluß als regelnde Norm auf eine eigenthümliche Weise durch Dasjenige beschränkt, worin sie alle übrigen Erkenntnisse übertrifft: durch die Strenge und Schärfe ihrer Konstruktionen, durch die Sicherheit ihres Fortschrittes, durch das Erschöpfende in der Berücksichtigung aller für ein Problem wesentlichen Elemente. Sie hat als Musterbild zu viel Starrheit; die Aufmerksamkeit, welche sie erfodert und anbildet, ist, wie es die Frau von Staël einmal ausdruckt, zu geradlinig. Die meisten anderen Wissenschaften, und noch mehr das praktische Leben, erfodern eine ganz andere Gattung des Denkens. Wir müssen Mannigfaltiges, Entferntliegendes kombiniren; schnell Totaleindrücke auffassen; aus einer gewissermaßen unendlichen Masse des Gegebenen nach rasch überblickender Schätzung Wahrscheinlichkeiten und Unwahrscheinlichkeiten abnehmen; das Wichtige, worauf es ankommt, herausfinden, mit Vernachlässigung des äußerlich gleich stehenden Unwichtigen. Die Beurtheilung und Würdigung der Mathematik ist eine rein quantitative; die meisten anderen Denkgebiete erfodern eine mehr qualitative: ein Wägen dem inneren Gehalte nach, kein bloß äußerliches Messen und Zählen.

Daher wir auch einseitige Mathematiker meistentheils im Leben so starr und unbehülflich finden. Die augenscheinlichste Evidenz genügt ihnen nicht, weil freilich diejenige, welche die Lebensverhältnisse zu geben vermögen, nie der mathematischen gleich kommt. Sie haben daher überall Einwendungen zu machen, zu zweifeln, zu kritteln, und können zu keinem Entschlusse kommen.

Allerdings nun giebt der mathematische Unterricht auch zu mannigfaltigerer und vielseitigerer Beurtheilung Veranlassung: inwiefern er nämlich mancherlei Aufgaben aus dem Leben, der Natur, den Kunst- und Fabrikverhältnissen ꝛc. stellt, in welchen noch Wesentliches und Unwesentliches gemischt sind, wo also der Schüler, in selbstthätiger Würdigung, erst dieses abzustreifen, und jenes für die mathematische Konstruktion zu gestalten hat. Aber diese Probleme gehören doch nicht eigentlich der mathematischen Erkenntniß, sondern nur der Vorbereitung für deren Anwendung an, liegen also dem Hauptstamme der mathematischen Erkenntniß zur Seite. Wir werden davon in dem folgenden § mehr zu sagen Gelegenheit haben.

Fassen wir alles dies zusammen, so werden wir auch gründlicher, als dies meistentheils bisher geschehn ist, die oft wiederholte Behauptung beurtheilen können, daß *das Studium der Mathematik als die wesentlichste Vorbereitung für das Studium der Philosophie zu betrachten* sei.

Allerdings in Hinsicht der *Form*: inwiefern die mathematischen Wissenschaften den philosophischen ein, bis jetzt von den letzteren nur in wenigen Konstruktionen erreichtes *Muster wissenschaftlicher Bestimmtheit, Schärfe, Strenge, Sicherheit* entgegenhalten. Aber schon in

dieser Beziehung muß man große Vorsicht beobachten. Fast alle Anwendungen, die man bis jetzt in der Philosophie von der sogenannten mathematischen Methode gemacht hat, sind verkehrt gewesen, indem man nicht genug die Verschiedenheit der für die Konstruktion gegebenen Grundverhältnisse in Anschlag gebracht hat. Selbst in formaler Beziehung, oder als Norm, liegt die Mathematik den meisten philosophischen Wissenschaften ziemlich fern, und kann daher auch mehr nur vermöge des allgemeinen Ideales, und anspornend, als im Besonderen und regelnd, als Musterbild wirken.

Noch weniger aber ist sie in gegenständlicher Beziehung als Vorbereitung für die Philosophie zu betrachten. Was diese hierin mit der Mathematik gemeinsam hat, sind nur wenige, kaum in Rechnung zu bringende allgemeine Grundbegriffe. Die philosophische Betrachtung hat nicht in der Welt des Räumlichen und des abstrakt Quantitativen, sondern in der inneren oder geistigen Welt ihr eigenthümliches Grundgebiet; und nicht die Mathematik also, sondern die Sprachen und die Geschichte bilden in dieser Beziehung die ihr angemessene Vorbereitung.

§. 113.

Naturwissenschaften, Geographie, äußere Geschichte.

Wenden wir uns nun zu den Erkenntnißgebieten, welche die äußere Welt mehr im Konkreten auffassen: zu den Naturwissenschaften, der Geographie, der äußeren Geschichte: so finden wir den wissenschaftlichen Charakter und die Bildungskraft dieser wieder überaus verschieden von denen der Mathematik. Wir haben, ganz im Gegensatz mit dieser, einen unerschöpflichen Reichthum, eine aus-

nehmende Mannigfaltigkeit von Vorstellungsmaterialien; aber dafür unmittelbar wenig in formaler Beziehung Bildendes.

An sich bieten diese Wissenschaften in dieser Hinsicht nichts als Gruppen- und Reihen-auffassungen dar. Allerdings nun ist auch die Erwerbung des Talents hiefür keineswegs unwichtig: besonders inwiefern es sich um die Gewöhnung handelt, dem äußerlich Erscheinenden eine allseitig offene Empfänglichkeit und leichte Erregbarkeit darzubieten, und um die Fähigkeit, vielfach Gegebenes zusammen, und ohne daß die Aufmerksamkeit für das Eine der für das Andere störend würde, aufzufassen. Auch lassen sich daran mancherlei Begriff- und Urtheilbildungen anschließen, welche für die in diese Gebiete fallenden Qualitäten und Verhältnisse eigenthümliche und schätzbare Verstandeskräfte ausbilden können. Aber hiemit ist es auch aus für den Jugendunterricht, inwiefern wir diesen Kreis von Wissenschaften rein für sich oder isolirt betrachten. Da bei der gesammten Außenwelt die inneren Verhältnisse (das wahre In-einander der Qualitäten und das Hervorgehn des einen Erfolges aus dem anderen) nicht in den Bereich unserer unmittelbaren Wahrnehmung fallen*), so kann auch keine eigentliche Konstruktion in diesen Wissenschaften Statt finden; und wenn auch allerdings die Unterlegung jener inneren Verhältnisse unter die wahrgenommenen äußeren (das äußere Zusammen der Qualitäten und das stete Nachher eines Erfolges nach dem anderen), der großen Ungewißheit wegen, die sie in vielen Fällen darbietet, zu höchst mannigfaltigen und vielfach bildenden Geistesthätig-

*) M. vgl. S. 46 f.

keiten Veranlassung giebt (man denke nur etwa an die in dieser Beziehung der Arzeneiwissenschaft gestellten, überaus schwierigen Aufgaben): so ist doch hiefür fast durchaus ein umfassenderer Gesichtskreis nöthig, wie wir ihn bei der Jugend weder voraussetzen, noch bezwecken dürfen.*)

Aus diesen Verhältnissen leuchtet ein, daß diese sogenannten „Realien" weit weniger bildend, und durchaus nicht geeignet sind, wie man gewollt hat, als Mittelpunkt des Jugendunterrichtes an die Stelle der Sprachen zu treten. Es werden durch sie eine Menge von Vorstellungsmaterialien gewonnen, der Geist gleichsam damit überschüttet; aber ihre bildende Kraft ist sehr bald erschöpft.

Eine Ausnahme hievon machen allerdings diejenigen Naturwissenschaften, welche eine Anwendung der Mathematik zulassen, die in größerer oder geringerer Ausdehnung auch schon in den Bereich des Jugendunterrichtes hineingezogen werden kann; namentlich die Astronomie und manche Theile der Physik. Diese sind bei Weitem bildender, ja sie verbinden gewissermaßen die Vorzüge beider, der mathematischen und der Naturwissenschaften, wenn sie dieselben auch eben deshalb nicht in dem Grade, wie diese einzeln, besitzen. Besonders wichtig sind dieselben für manche Individualitäten, und besonders für diejenigen Kinder, von welchen man gewöhnlich behauptet, man müsse sie von aller Aufmerksamkeit für die Mathematik dispensiren, weil sie durchaus nicht dazu gemacht seien. Mit diesen muß man nur um so mehr Mathematik treiben, um ihrer haltungslosen geistigen Entwickelung dadurch wenigstens einiger-

*) Auch hier hat man meistentheils für die Beurtheilung der Bildungskraft den Maßstab der späteren Entwickelungsverhältnisse irriger Weise der Jugend untergelegt.

maßen Haltung zu geben; aber damit dies möglich werde, wird man wohl thun, sie in größerer Ausdehnung in diese angewandten mathematischen Wissenschaften einzuführen, und den abstrakten Konstruktionen durch Nachweisung ihres vielfachen Eingreifens in die Natur- und Lebensverhältnisse Anschaulichkeit und Interesse zu verleihen.

Am wenigsten bildend sind Naturgeschichte und Chemie: indem auch die letztere, wenigstens für Schulen, bis jetzt noch wenig mehr als bloßes Gedächtnißwerk darbietet. Wir haben hier nur äußerliche Gruppirungen und Aneinanderreihungen: die mit einander verbundenen Eigenschaften zeigen keine Prädetermination für einander, die Produkte können nicht ihrer Beschaffenheit nach aus der der Faktoren abgeleitet werden, sondern wir müssen bei jedem Schritte rein historisch von Neuem lernen.

Die Geographie hat wenigstens den Vorzug, daß, wo sie auf die rechte Weise getrieben wird, größere Gesammtbilder erzeugt werden, und so eine Art von historischer Konstruktion Statt finden kann. Eben dies gilt von der äußeren Geschichte, deren todte Namen und Jahreszahlen sonst so gut wie gar keine bildende Kraft in sich tragen. Ueberdies aber kann diese durch die Verbindung mit der inneren geistig lebendig gemacht werden.

Von großer Wichtigkeit sind außerdem die Theile der Naturwissenschaften, welche einer praktischen Anwendung fähig sind. Vorzüglich in der Rücksicht, daß sie die Verhältnisse von Zwecken und Mitteln, welche eine ganz eigenthümliche Klasse von Grundverhältnissen des Denkens bilden*), dem Kinde in einer Ausdehnung, Anschaulichkeit

*) M. vgl. oben S. 47.

und Sicherheit darstellen, wie dieselben für dieses Alter noch in keinem anderen Gebiete gewonnen werden können.

Endlich, auch wenn diese formalen Bildungsverhältnisse in geringerem Grade oder gar nicht gegeben wären, würde doch der Unterricht in den Anfangsgründen der Naturwissenschaften, der Geographie und der äußeren Geschichte in materialer Beziehung gewissermaßen unentbehrlich sein. Keiner, selbst dem nur eine niedere Bildung und noch mehr, dem eine höhere, zu Theil werden soll, darf so weit hinter dem allgemeinen Wissen seiner Zeit zurückbleiben, daß er des Elementarischen jener Erkenntnißgebiete ganz unkundig wäre*). Allerdings bedarf es hiezu nicht gerade immer eines besonderen Unterrichtes: durch eigene Beobachtung, durch Lesen, durch Anlegung von Sammlungen ꝛc. kann sehr wohl, und oft weit wirksamer, für dieses Bedürfniß gesorgt werden. Aber jene Erwerbung ist so nothwendig, daß wir sie nicht dem zufälligen Eintreten — oder auch Nicht-Eintreten — dieser Aushülfen überlassen können, und deshalb die Aneignung einer allgemeinen Grundlage durchaus in den Unterricht aufnehmen müssen. Dazu kommt, daß diese, wie wir schon früher auseinandergesetzt haben, mit jedem Jahre schwerer zu erwerben ist, und, wo in früher Jugend nicht wenigstens einige feste Punkte gewonnen sind, schwerlich jemals mit einiger Vollständigkeit und Sicherheit erworben werden wird: wie denn hievon unzählige Beispiele in der unmittelbaren Erfahrung vorliegen.

*) Man vergleiche hiezu und zum Folgenden S. 31 ff.

§. 114.

Aeußere Fertigkeiten.

Noch sind uns für unsere didaktische Würdigung die äußeren Bewegungen und deren Fertigkeiten übrig: wobei wir uns an die früher*) aufgestellte Eintheilung anschließen.

Was also zuerst die auf die Hervorbringung der allgemein-gewöhnlichen Zeichen gerichteten Bewegungen betrifft: so gilt, was wir von der Auffassung der Zeichen und den dafür begründeten Kräften bemerkt haben**), in der gleichen Art auch von den dieselben hervorbringenden Bewegungen und den Vermögen dazu: daß sie nämlich an und für sich für die menschliche Bildung ohne Bedeutung sind. Es ist für diese an sich ganz gleichgültig, ob jemand der Bewegungen, welche sich auf das Sprechen, Lesen, Schreiben beziehn, mächtig ist oder nicht; ja, inwiefern doch für die Erwerbung dieser Fertigkeiten ein nicht unbedeutender Zeitaufwand erfodert wird, würden wir dieselben, an und für sich betrachtet, als der Bildung eher hinderlich zu betrachten haben. Auf der anderen Seite aber sind die geistigen Förderungen, welche mittelbar durch sie, und gewissermaßen allein durch sie möglich werden, von so hoher Bedeutung, daß sie, im Verhältniß zum allgemeinen Kulturstandpunkte unserer Zeit, in keiner Art für den Unterricht, selbst für den niedrigsten, entbehrt werden können.

Als die zweite Klasse haben wir die Bewegungen und Fertigkeiten aufgeführt, bei welchen es auf die Hervorbringung gewissernützlicher Produkte (Fabrikate ꝛc.)

*) Vgl. S. 55 f.
**) M. vgl. S. 23.

abgesehn ist. Diese nun haben wir jedenfalls als ein Hinderniß zu betrachten für den allgemeinen Unterrichtszweck. Wir müssen die Bildungszeit so frei als möglich davon wünschen; und wenn wir den Schüler um ihretwillen früher aus dem Unterricht zu entlassen, oder neben demselben damit zu beschäftigen genöthigt sind (in Gewerbschulen): so kann dies stets nur in Folge einer äußeren Nothwendigkeit geschehn, welcher wir ungern nachgeben.

Einen unmittelbar bildenden Charakter also haben nur die beiden noch übrigen Klassen von Bewegungen und Fertigkeiten: die als reine Kraftäußerungen sich entwickelnden, und die der Darstellung besonderer innerer Erregungen dienenden.

Die ersteren sind von Wichtigkeit, um dem Kinde einen gesunden Körper zu erhalten, welcher der geistigen Entwickelung nicht nur keine Hindernisse in den Weg legt durch Schmerzen oder Schwäche, sondern auch einen möglichst großen Zuschuß von Erregungskräften zu geben im Stande ist*). Außerdem ist die Stärke, Gewandtheit, Gefälligkeit des Körpers an sich selber ein Gut. Endlich zeigen sich die Leibesübungen auch in moralischer Beziehung von günstigem Einflusse, indem sie die körperliche Erregung mehr vertheilen, und ihre gefährliche Koncentration in dem erwachenden Geschlechtssysteme verhüten**).

Die bedeutendste Bildungskraft, sowohl für die intellektuelle als für die Gemüths- und Charakterbildung haben unstreitig diejenigen Bewegungen, welche als Symbole ge-

*) M. vgl. meine Schrift „Das Verhältniß von Seele und Leib", S. 153 ff.

**) Vgl. Band I., S. 509.

gewisser Geistes- und Gemüthsentwickelungen hervortreten im Deklamiren und Gestikuliren, im Singen und überhaupt in der Musik, endlich im Zeichnen, im Malen, in der Verfertigung von Bildwerken aller Art. Aber in der höheren Ausbildung, in welcher diese erst ihre höhere geistige Bedeutung gewinnen, erfodert ihre Entwickelung gewisse besondere Anlagen, und sie können daher nicht allgemein als Unterrichtsgegenstände aufgestellt werden; sondern man wird sie nur versuchsweise Jedem entgegenzubringen haben, ob sich etwa eine Bildung dieser Art bei ihm erzielen lasse.

Indeß ist zu bemerken, daß diese Bewegungen ohne bestimmte Begränzung in die der ersten Klasse übergehn: wo sie dann, statt der willkührlichen Zeichen, natürlich oder historisch bedingte vermitteln. In dieser Art gränzt die Deklamation an das durchaus angemessene Sprechen und Lesen, das Zeichnen, in der Form des bloßen Abzeichnens, an das Schreiben; und in dieser Begränzung würden sie denn allerdings auch allgemein als Unterrichtsgegenstände aufzunehmen sein.

§. 115.

Grundverhältnisse für den allgemeinen Schematismus des Jugendunterrichtes.

Nachdem wir so die Unterrichtsgegenstände einzeln durchgeprüft haben, fassen wir die Ergebnisse dieser Prüfung zusammen zum Behuf der Entwerfung eines allgemeinen Schematismus für den Jugendunterricht. Wir entwerfen denselben zunächst für die höchste und umfassendste Bildung, das heißt, wie wir diese vorläufig charakterisiren können, die den Schüler auf die volle Höhe der

Menschheit stellen und auf dieser geistig produktiv machen soll *).

Da ist es nun zuerst unstreitig, daß wir von den bisher durchmusterten Unterrichtsgegenständen keinen einzigen entbehren können. Die fünf Hauptgruppen, welche sich uns in dieser Hinsicht ergeben haben: Sprachen, innere Geschichte nebst Moral und Religion, Mathematik, Naturwissenschaften, äußere Fertigkeiten, haben jede einen so eigenthümlichen, bestimmt ausgeprägten didaktischen Charakter, daß keine von ihnen, selbst nicht als ein leidliches Surrogat, die Stelle der anderen zu vertreten, oder die gleichen Produkte für die allgemein-menschliche Bildung hervorzubringen im Stande ist.

Bei der Erörterung dieses wichtigen Punktes hat man sich fast durchgängig des Fehlers schuldig gemacht, daß man, was das Formale betrifft, wieder nur die bisher angenommenen abstrakten Vermögen berücksichtigt hat, das heißt, wie wir dies sogleich übersetzen können, die angemessene Begründung der Reproduktions-, Denk-, Gefühl-, Strebungs-formen. Aber zuerst haben wir schon gezeigt, daß sich diese in den wirklich existirenden Kräften der Seele nur mit dem Materialen zusammen finden, und auch als Kräfte unmittelbar nicht weiter als dieses reichen **). Ueberdies aber, zweitens, ist neben diesen Reproduktions- und Denkverhältnissen und dem Inhalte des Vorstellens, Fühlens, Strebens ꝛc. noch ein drittes zu unterscheiden: die Grundverhältnisse jener Reproduktionen und Denkge-

*) Auch haben wir es für jetzt noch mit dem Unterrichte ganz im Allgemeinen zu thun. Die besonderen Bestimmungen über den Schulunterricht versparen wir für den dritten Haupttheil.

**) Vgl. S. 39.

bilde nämlich, welche als Grundverhältnisse, das heißt als tiefer liegende Formen, auch in Hinsicht der formalen Bildung viel weiter greifen und daher von größerer Bedeutung sind. Der Verstand, die Urtheilskraft, die Gewandtheit und Sicherheit im Schließen ꝛc. sind auch formal ganz andere, wo sie für logische Verhältnisse, als wo sie für die verschiedenen Grundverhältnisse des Denkens: für die Auffassung und Kombination von Raumverhältnissen, Zahlenverhältnissen, Kausalverhältnissen, Gefühlverhältnissen ꝛc., ausgebildet sind *); sie konstituiren sehr verschiedene, zum Theil sogar wesentlich einander beschränkende und entgegenwirkende Talente; und auch diese formalen Beziehungen also müssen wir sorgsam berücksichtigen, wenn wir uns eine erschöpfende Vollständigkeit der Bildung zur Aufgabe setzen.

Nach diesen Vorbemerkungen vergegenwärtigen wir uns noch einmal die Bildungskraft, welche jeder einzelnen unter den fünf Hauptgruppen beiwohnt.

Dem Sprachunterrichte zuerst gehört die umfassendere Entwickelung des Intellektuellen und Aestheti-schen, so wie die Einleitung des klaren Bewußtseins, der Reflexion darüber **). In Hinsicht des Intellektuellen aber kann es nach den bisherigen Erörterungen keinem Zweifel unterliegen, daß der Sprachunterricht durch nichts Anderes ersetzt werden könne. Man hat hiezu den mathematischen Unterricht vorgeschlagen; aber die geistigen Formen, welche durch diesen ausgebildet werden, sind so durchaus und durchgreifend verschieden von den in der Sprachbildung hervortretenden, daß sich beide gewissermaßen er-

*) M. vgl. hiezu oben S. 199 f.
**) M. vgl. besonders S. 113 ff. und 134 ff.

gänzen, von einer Vertretung der einen durch die anderen aber gar nicht die Rede sein kann *). Was die ästhetische Bildung betrifft, so könnte man vielleicht die Anschauungen von Gemälden und Statuen, oder musikalische Aufführungen an die Stelle des Sprachunterrichtes setzen wollen. Aber wenn schon für die höhere Reflexion (wie die noch immer in so hohem Maße unvollkommene Ausbildung der Aesthetik zeigt) die sinnlichen Formen des Schönen und Erhabenen sehr schwer mit Bestimmtheit festzustellen und zu entwickeln sind: so muß ja wohl diese Schwierigkeit im Verhältniß zu Kindern zehnfach gesteigert eintreten. Nur zu leicht schiebt sich, an die Stelle des Schönen, das sinnlich Frische und Reizende unter, und wir können jenes Erstere auf keine andere Weise gegen den bestrickenden Zauber dieses Letzteren zu bewahren und in seiner eigenthümlichen Hoheit rein hervorzubilden hoffen, als indem wir ihm an dem intellektuellen Schönen, wie es sich in der Poesie darstellt, einen schützenden Halt geben.

Die zweite Gruppe: die innere Geschichte, die Moral und die Religion, ergänzen den Sprachunterricht, indem sie sich überwiegend die Gemüths- und Charakterbildung als Ziel vorsetzen. Zwar vermögen sie dieselbe nicht mit der Vollständigkeit und Sicherheit zu bewirken, wie jener die intellektuelle, können sie nur gleichsam aus der Ferne und in Hinsicht der letzten Schritte regeln **). Aber um desto weniger ist selbst dieser geringe Beitrag zu einer so überaus wichtigen Bildung zu entbehren.

Dem mathematischen Unterrichte gehört die abstrakte Auffassung der äußeren Welt, das höchste For-

*) Vgl. S. 198 ff.
**) M. vgl. hiezu besonders S. 181 ff.

male derselben, das dafür allgemein-menschlich innerlich Zu-konstruirende. Ueberdies ist er unentbehrlich von Seiten der Musterformen wissenschaftlicher Bestimmtheit und Strenge, wie sie kein anderer Unterrichtsgegenstand zu geben vermag; und die Beschäftigung damit kann gerade Denjenigen, welche ihrer ganzen Individualität nach am weitesten von jener Bestimmtheit und Strenge entfernt sind, am wenigsten erlassen werden, wenn sie gleichwohl eine höhere geistige Haltung gewinnen wollen *).

Der Unterricht in den Naturwissenschaften und der äußeren Geschichte kann nicht entbehrt werden wegen der Grundlage des materialen Wissens, des historisch-Zufälligen, die er allein mitzutheilen im Stande ist. Mit Recht hat man bemerkt, daß, wenigstens dem Allgemeinsten nach, auch die Gelehrten und Staatsdiener sich hierin nicht unwissend zeigen dürfen, wenn sie nicht aller Achtung bei den Ungelehrten und alles Einflusses auf dieselben verlustig gehn wollen **). Ueberdies sind diese Unterrichtsgegenstände

*) Vgl. S. 194.

**) Sehr treffend erinnert in dieser Hinsicht Drobisch: „Naturwissenschaftliche Kenntnisse kann der gelehrte Forscher sowohl als der gelehrte Geschäftsmann, wenn man auch alles Andere nicht erwägt, schon deswegen nicht länger mehr entbehren, weil alle andere gebildete Stände in ihren Realschulen von Jahr zu Jahr unterrichteter in diesen Gegenständen werden. Hält nun der Gelehrte nicht auch hierin mit dem Fortgange der Zeit Schritt, so hört er von einer Seite auf Gelehrter zu sein, d. h. anstatt daß er die Ungelehrten im reinen Wissen übersehn und aufklären sollte, steht er in mancher Beziehung nun unter ihnen, und muß das beschämende Geständniß ablegen, daß Dinge, die jenen ganz wohl begreiflich oder sogar geläufig sind, über seinen Horizont gehn. . . . Ist also dem Staate daran gelegen, daß Beamte und Volkslehrer fortwährend ein gewisses intellektuelles Uebergewicht behaupten, so muß er von ihnen Kenntnisse fodern, die unmittelbar praktische Grundsätze enthalten, auf de-

auch in formaler Hinsicht von Wichtigkeit: für die Begründung der Talente nämlich zu klarerer und bestimmterer Auffassung des Vielfacher-Zusammengesetzten, so wie zu ausgedehnterer Veranschaulichung der Verhältnisse von Zwekken und Mitteln, oder des eigentlichen Praktischen.

Endlich zeigen sich auch die äußeren Fertigkeiten (mit Ausnahme der auf die Hervorbringung besonderer äußerer Produkte gerichteten, die der speciellen Unterweisung für besondere Berufsgattungen angehören) als integrirende Theile der allgemein-menschlichen Bildung. Auch ihre Unentbehrlichkeit bedarf keines weiteren Beweises: indem ja alle Ausbildung, welche die vier anderen Klassen von Unterrichtsgegenständen begründen, der Seite des Auffassens und der inneren Verarbeitung des Aufgefaßten angehört, die Wirksamkeit und die Darstellung nach Außen hin nur gelegentlich dabei vorkommen, und selbst dann eigentlich dieser Klasse angehören, und durch die dieser Klasse von Unterrichtsgegenständen zugehörigen Uebungen ihre Festigung und vollkommenere Ausprägung erhalten müssen.

§. 116.

Besondere Betrachtung des Sprachunterrichtes in dieser Beziehung.

Eben so wenig aber, wie einen dieser fünf Grundstämme des Unterrichtes, können wir auch irgend einen

---

ren Ausübung Künste und Gewerbe beruhen, und die den, welcher sie besitzt, nicht nur in den Stand setzen, sich in eine Menge technologisches, industrielles, merkantilisches Detail leicht zu finden, sondern wohl auch bald zu übersehn, wo der hergebrachte Schlendrian einer Verbesserung bedürftig zu sein scheint" ꝛc. („Philologie und Mathematik als Gegenstände des Gymnasialunterrichtes ꝛc.", Leipzig 1832, S. 49 f.)

Hauptzweig an denselben entbehren. Wir betrachten in dieser Hinsicht noch den Sprachunterricht genauer, in Bezug auf welchen dies in neueren Zeiten vielfach in Zweifel gezogen worden ist.

Was also zuerst den Unterricht in der Muttersprache betrifft: so hat man den Vorschlag gemacht, denselben ganz mit dem Unterrichte in den alten Sprachen zu verschmelzen: die Darstellung in jener überhaupt nur an Uebersetzungen aus diesen zu üben, und eben so die Grammatik der Muttersprache nur gelegentlich bei dem grammatischen Unterrichte in den alten Sprachen zu erläutern *). Dieser Vorschlag hat allerdings viel für sich. Die Darstellung der alten Schriftsteller bietet in jeder Hinsicht hohe Musterformen dar, denen namentlich für das kindliche Alter keine anderen gleichkommen: Musterformen, welche dabei nicht so nahe stehn, daß sie die eigene geistige Entwickelung erdrückten oder auch nur beengten **). Zugleich wird auch bei

*) Dieses Verfahren ist mit besonderem Scharfsinne entwickelt worden von Thiersch (Ueber gelehrte Schulen ꝛc. Band III., S. 393 ff., vgl. Band I., S. 359 ff. und 364 f.). Die deutsche Litteratur (bemerkt derselbe) leide, bei vielem Genialen, an einer gewissen Regellosigkeit, welche mehr geeignet sei, zu verwirren und zu verwöhnen, als wahrhaft zu bilden. Gerade die ausgezeichnetsten Schriftsteller seien in Hinsicht des Stils und der Darstellung nicht selten die tadelswerthesten, wie Johannes von Müller und Niebuhr. Für die wahre Bildung also müßten die altklassischen Dichter, Geschichtschreiber, Redner und Philosophen hinzugenommen werden „mit ihrer wunderbaren, ewig jungen Frische des Geistes und ihrer eben so wunderbaren Vollendung und Schönheit der Form". Er will daher den deutschen Unterricht mit dem in den Klassikern verbinden: zur Bildung des deutschen Ausdrucks zunächst mündliche und schriftliche Uebersetzungen vorzüglicher Stellen anwenden, dann Auszüge, Uebersichten, gedrängte Darstellungen des Hauptinhaltes.

**) Vgl. unten §. 135. und 136.

diesem Uebersetzen die Verschiedenheit der unserer Muttersprache und der den alten Sprachen zum Grunde liegenden Denkformen bestimmter und klarer ausgeprägt, also die Seite des Sprachunterrichtes, welche vielleicht die meiste geistige Bildungskraft enthält*). Ueberdies wird dem Schüler in dem zu übersetzenden Werke der Gedanke schon fertig gegeben, er kann demnach seine Aufmerksamkeit und Anstrengung rein auf den Ausdruck wenden, reiner und daher wirksamer, als wenn er, wie bei der Darstellung des eigenen Denkens, durch die Ausbildung des Letzteren in der auf die Wahl des Ausdrucks gerichteten Thätigkeit gestört wird. Daher auch von jeher die ausgezeichnetsten Stylisten sich in dieser Art gebildet haben**). Wir können deshalb genau und sorgsam ausgeführte Uebersetzungen der alten Schriftsteller, so wie eine genaue und sorgsame Durchsicht derselben von Seiten der Lehrer nicht genug empfehlen. Aber dennoch möchte dabei ein selbstständiger Unterricht in der Muttersprache nicht entbehrt werden können, vorzüglich in Hinsicht der Darstellung. Diese ist ja unstreitig auch bei der Störung und der dieser gegenüberstehenden Förderung durch das eigene Denken, Fühlen, Streben ꝛc. zu

*) M. vgl. hierüber S. 142 f.

**) Wieland wurde einst von einem Bewunderer seiner Schreibart gefragt, von wem er so schön Deutsch zu schreiben gelernt habe; und er antwortete: „vom Cicero.“ Er habe durch fleißige Lesung seiner Schriften sich klar zu machen gesucht, wie dieser denke, die Gedanken theile, sie durch einander beleuchte und ergänze; habe zugleich sein rhythmisches Gefühl durch den Bau seiner Perioden geschärft, sich diesen zu einem gleichsam stets gegenwärtigen Bilde eingeprägt, und sich dann bestrebt, mit dem Stoffe der deutschen Sprache es ihm nachzuthun. (Vgl. Thiersch, Ueber gelehrte Schulen, Band III., S. 343.) — Aehnliches ist von Garve, von Gibbon und vielen Anderen bekannt.

üben, und sehr mannigfach und ausgedehnt zu üben; die geistige Form und damit auch die geistige Kraft hiefür ist eine durchaus andere, die daher auch besonders erworben sein will. Ueberdies bietet das Leben so viele eigenthümliche Verhältnisse für die Darstellung dar, daß selbst in gegenständlicher Beziehung eine einigermaßen vollständige Uebung durch das bloße Uebersetzen der Klassiker nicht zu erzielen sein möchte. Endlich möchte auch von einer ausschließenden Bildung in dieser Art zu befürchten sein, daß dadurch den Darstellungen in der Muttersprache ein fremdartiger, zu nah dem Genius der alten Sprachen sich anschließender Charakter aufgedruckt werde: was wir durch manche sehr nah liegende Beispiele deutscher Schriftsteller belegen könnten.

Auf der anderen Seite aber vermögen eben so wenig die Muttersprache und die neueren Sprachen irgendwie einen genügenden Ersatz des Unterrichtes in den alten Sprachen zu geben für Diejenigen, welche der höchsten Bildung theilhaftig werden sollen. Schon in Hinsicht des Dargestellten (der Lebensverhältnisse, der Charaktere, der Geschichte ꝛc.) ist durch sie allein die Ergänzung zur Universalität zu gewinnen, welche für diese höchste Bildung erfodert wird *). Das Dargestellte indessen, mag es einen Inhalt haben, so wichtig und so interessant als möglich, ist bei dem Sprachunterrichte überhaupt nur Nebensache, nur Medium; der eigentliche Unterrichtsgegenstand sind die Sprachen selbst, oder die denselben zum Grunde liegende intellektuelle und ästhetische Bildung. Aber auch in dieser Hinsicht kann nur das Studium der alten Sprachen

*) M. vgl. hierüber oben S. 140 und 170 ff.

den für die höchste Entwickelung Bestimmten die rechte Universalität verleihen; und außerdem ist es für dieselben auch deshalb unentbehrlich, weil ihr durchgreifender Abstand von der Muttersprache den wirksamsten Hebel darbietet, um das Bewußtsein und die Reflexion über das Intellektuelle, so wie über die übrigen Grundverhältnisse des philosophischen Denkens zu der erfoderlichen Höhe zu erheben *). Daher sich auch Diejenigen, mit welchen das Studium der alten Sprachen nicht, oder doch nicht in dieser Richtung getrieben worden ist, fast ohne alle Ausnahme gerade in den so eben bezeichneten beiden Beziehungen mangelhaft zeigen, wie ausgezeichnete Vorzüge ihnen auch in jeder anderen Beziehung eigen sein mögen. Sie entwickeln vielleicht viel Gewandtheit, innerlich wie äußerlich; aber die Reflexion bleibt immer mehr auf der Oberfläche, mehr angefangen, oder halb ausgeführt, ohne einen tief eingehenden, höheren geistigen Charakter zu gewinnen.

Die Aufnahme der neueren Sprachen in den Jugendunterricht endlich ist für Diejenigen, welche der höchsten Bildung theilhaftig werden sollen, besonders deshalb höchst wünschenswerth, ja nothwendig, um auf jeden Fall den Verlust abzuwenden, welcher aus der Versäumniß ihrer späteren Aneignung (gegen die allerdings sonst nichts einzuwenden wäre) entstehn würde **). Uebersetzungen streifen das Eigenthümliche, welches doch das allein wahrhaft Förderliche ist, mehr oder weniger ab. Auch sind die Anfertigung und das Lesen derselben weit mehr dem Zufalle Preis gegeben; und sie werden mehr die Tageslitteratur treffen: das, was gerade erschienen oder gerade Mode ist, nicht das

*) Vgl. S. 159 f. und 163 ff.
**) M. vgl. oben S. 31 ff.

wahrhaft Klassische aus früherer Zeit, oder selbst das gegenwärtig Erschienene nicht in allen Wissenschaften. Das Interesse des Inhaltes also, wie das der geistigen Befruchtung durch die Form, erfodern durchaus, innerhalb der später zu bestimmenden Gränzen, auch den Unterricht in den neueren Sprachen als integrirenden Theil des allgemeinen Jugendunterrichtes.

§. 117.

Weitere Ausbildung des allgemeinen Schematismus der Unterrichtsgegenstände.

Man hat gegen Lehrpläne, welche auf einer ähnlichen Grundlage, wie der im vorigen §. bezeichnete, entworfen sind, das Bedenken geäußert, daß sie dem Schüler zu Vieles zur Verarbeitung darböten. Bei einer solchen Zerstreuung der Kraft werde alle Sammlung, alle Koncentration, alle tiefer eingehende Theilnahme unmöglich gemacht, und statt dessen Gleichgültigkeit, Uebersättigung, Ueberdruß erzeugt. Für die Begründung einer wahren Bildung müsse sich der Geist mit wenigen großen, jeder Anstrengung würdigen Gegenständen befreunden, in deren Erwägung und Ergründung er sich genugthun, an denen er sich gleichsam erbauen und erheben könne.

Dieser Einwand ist allerdings von der höchsten Wichtigkeit. Nichts in der That ist verderblicher für die wahre geistige Bildung, als das Zu-vielerlei. Für das Erstarken der geistigen Kraft, für eine wahrhaft selbstthätige Aneignung, und noch mehr, für die Begründung einer eigenen Produktivität ist es die unerlaßliche Grundbedingung, daß die Vorstellungsanlagen in wenige große Massen zu einan-

der gesammelt werden *). Nur dann wird durch den Unterricht ein tiefer greifendes Gefühl der Steigerung, und vermöge dessen eine Triebkraft entstehn können, mächtig genug, um jedes Hinderniß, jede Schwierigkeit zu überwinden; nur dann werden die freien Urvermögen mit genügender Stärke für ein stets reges Weiterstreben angesammelt werden; nur dann die durch den Unterricht begründeten Vorstellungsmassen Kraft und Haltung genug haben, um dem Andrange von zerstreuenden Erinnerungen und Phantasien, so wie anderen Störungen wirksam Widerstand zu leisten.

Aber indem wir alles dies im vollsten Maße zugeben, müssen wir doch auf der anderen Seite behaupten, daß das von uns, aus dem Interesse einer allseitigen Bildung, und in Angemessenheit zu den allgemeinen Bildungsverhältnissen unserer Zeit Gefoderte durchaus nicht in dieser Art zu viel sei: besonders, wenn wir dafür den Jugendunterricht gegen die Universitätsstudien angemessen begränzen: den letzteren mehrere ganze Unterrichtsgegenstände, die man zugleich auch in den Gymnasialunterricht aufgenommen hat, und von anderen wenigstens die höher liegenden Theile überlassen.

Wir haben überhaupt nur fünf Hauptstämme des Unterrichtes: denn die einzelnen Zweige eines jeden von diesen verschlingen sich unter einander so innig, daß sie gar nicht als verschiedenartige Unterrichtsgegenstände konstituirend betrachtet werden können. Schon für die allgemeinste Betrachtung also kann von einer Zerstückelung und Zerstreuung nicht die Rede sein. Ueberdies aber sollen selbst diese fünf Gegenstände nicht einmal sämmtlich fortwährend die Auf-

*) M. vgl. hiezu oben S. 72 f. und S. 91 f.

merksamkeit und Anstrengung des Schülers in Anspruch nehmen; sondern zu manchen Zeiten werden einzelne, oder wenigstens einzelne Theile derselben ausfallen können. So werden ja die Fertigkeiten, welche sich auf die Hervorbringung der allgemein-gewöhnlichen Zeichen beziehn (Sprechen, Lesen, Schreiben) schon in den ersten Jahren so vollständig erworben werden, daß später aller Unterricht darin wegfallen kann. Die der körperlichen Kraftäußerung dienenden Bewegungen gewähren Erholung; und die für sie begründeten Anlagen äußern sich, wo sie nicht im Uebermaße getrieben werden, so wenig im Bewußtsein, daß sie gar nicht für die Kollision in Betracht kommen. Für die künstlerische Darstellung sind die Wenigsten gemacht *); und bei der Mehrzahl der Kinder also wird auch der Unterricht hierin wegfallen können, nachdem man sich in den früheren Jahren durch Versuche von seiner mangelhaften Wirksamkeit überzeugt hat. Wo diese Versuche günstig ausgefallen wären: sich überwiegende Neigungen und Talente zu künstlerischen Darstellungen entwickelt hätten, würden wir zu ihren Gunsten allerdings manches Andere mehr oder weniger beschränken, dann aber überhaupt der ganze Unterricht in eine andere Bahn hingelenkt werden müssen. In der Mathematik ferner werden wir, da sie doch für den allgemeinen Jugendunterricht überwiegend von Seiten ihrer formalen Bildungskraft, in materialer Beziehung nur in den allgemeinsten Umrissen, und zum Behuf der Veranschaulichung ihres Zusammenhanges mit den Natur- und Lebensverhältnissen, in Betracht kommt, lieber Weniges gründlich, das heißt für ein vollkommen klares und sicheres Ver-

*) M. vgl. S. 209.

ſtändniß, zu entwickeln haben *), ſo daß alſo von dieſer Seite, vorzüglich da die Mathematik ſchon ihrer innerſten Natur nach auf die höchſte Koncentration hinarbeitet, keine Zerſtreuung zu befürchten wäre. Was die äußere Geſchichte, die Geographie und die Naturwiſſenſchaften betrifft, ſo kann die Erwerbung des Rein-hiſtoriſchen (des in rein äußerlicher Aneinanderreihung gegebenen Materials) recht wohl in den erſten Jahren vollendet werden; der ſpätere Unterricht in den beiden letztgenannten Gegenſtänden aber würde ganz mit dem mathematiſchen verſchmelzen **), und alſo ebenfalls keine Zerſtückelung herbeiführen. Daß der Unterricht in der *inneren* Geſchichte mit dem in der Moral und Religion Eine innig verbundene Gruppe bildet, und daß beide überdies vielfach mit dem Sprachunterrichte zuſammenfließen, haben wir ebenfalls ſchon früher entwickelt ***). Die Aneignung der vorzüglichſten neueren Sprachen endlich, ſo weit ſie für das Verſtändniß der in ihnen verfaßten Schriften erfodert wird, iſt, wo im Lateiniſchen ein guter Grund gelegt iſt, mit leichter Mühe zu bewerkſtelligen. Auch würde man ſich hier am eheſten auf dieſe oder jene einzelne beſchränken können.

Ueberdies aber ſparen wir ſehr viel Zeit, Kräfte und — Misſtimmung, indem wir, aus den früher ****) erörterten Gründen, die *fremden Sprachen* von Denjenigen, welche durch keine beſonderen Lebensverhältniſſe dazu veranlaßt

---

*) Man vergl. hierüber die S. 213 angeführte Schrift von *Drobiſch*, beſonders S. 64 u. 66.

**) M. vgl. oben S. 194 ff.

***) Vgl. S. 204 ff.

****) S. 155 ff.

sind *), nicht mehr produktiv treiben lassen. Dies würde namentlich auch von der lateinischen Sprache gelten müssen: einer der Punkte, in Hinsicht deren sich die Zeitverhältnisse am bedeutendsten geändert, und hiedurch eine eben so bedeutende Veränderung in dem allgemeinen Schematismus des Unterrichtes nothwendig gemacht haben. Wir müssen daher auch, bei der ausnehmenden Wichtigkeit dieses Verhältnisses, und da man den tiefsten Grundcharakter desselben großentheils mehr oder weniger verkannt hat, das im Vorigen hier und dort darüber Bemerkte noch einmal in allgemeinen Umrissen zusammenstellen.

Der große Umfang der in unseren Bildungsverhältnissen vorgegangenen Veränderung stellt sich schon äußerlich bei dem ersten Ueberblick unverkennbar dar. Noch vor wenig mehr als hundert Jahren wurde, wenigstens in Deutschland, fast kein wissenschaftliches Werk anders als lateinisch geschrieben, fast kein Universitätsvortrag anders als in dieser Sprache gehalten; dagegen dieselbe jetzt aus den Universitätsvorträgen gänzlich verschwunden ist, und, außer über philologische Gegenstände (in der weitesten Bedeutung dieses Wortes), so leicht kein Gelehrter mehr lateinisch schreibt. Die lateinische Sprache hat demnach gänzlich aufgehört, Gelehrtensprache zu sein. Man hat dies nicht selten als einen unersetzlichen Verlust dargestellt. Eine Gelehrtensprache, hat man gemeint, müsse es schon deshalb geben, damit jede wissenschaftliche Entdeckung sogleich zu

*) Zu diesen besonderen Lebensverhältnissen würde zunächst jede Berufsgattung gehören, welche das Sprechen oder Schreiben in einer fremden Sprache fodert; außerdem mehr einzelne Zwecke, wie Reisen in fremde Länder. Für die alten Sprachen würde die Bestimmung zum Philologen allerdings als eine solche Berufsgattung gelten müssen.

anderen Völkern hin sich verbreiten könne, und damit ihr die Aufbewahrung für die fernste Zukunft gesichert werde; dazu aber eigne sich lediglich eine todte Sprache, „weil nur sie ihren ein für allemal festgesetzten Grad der Vollkommenheit habe, und die Zeitunterschiede nicht mehr so auffallend als bei einer lebenden seien, kurz, weil sie nicht wie jede lebende Sprache, mit jedem Jahrhunderte Gestalt und Kleidung wechsele" *). Aber wäre auch dieses Verhältniß noch so wünschenswerth: es ist verloren, und für immer verloren; das lateinisch Geschriebene wird auch von Gelehrten anderer Völker gerade am wenigsten gelesen; und keine Beredsamkeit eines Gelehrten, keine Verordnung einer Behörde würde die in dieser Hinsicht eingetretene Umwandlung rückgängig machen können. Ueberdies aber ist jenes Verhältniß keineswegs ein wünschenswerthes. Gerade daß die lateinische Sprache „ihren ein- für allemal festgesetzten Grad der Vollkommenheit hat", macht sie zur wissenschaftlichen Sprache völlig untauglich. Die Sprache ist ja nicht ein für das darzustellende Denken rein Aeußerliches und ihm nach Belieben Umzuhängendes. Jedem Worte entspricht ein Begriff, und mit einem einmal festgestellten Kreise von Wörtern also lassen sich auch nur gewisse einmal festgestellte Begriffe und einmal festgestellte Sätze ausdrucken. So lange also die neuere Bildung noch ein bloßer todter Reflex der alten, oder doch ihre Selbstthätigkeit nur unbedeutend, nur auf Nebenwerk gerichtet war: so lange konnte sie sich allerdings ohne Nachtheil in der lateinischen Sprache aus-

sprechen.

*) M. vergl. Gedike's „Vertheidigung des Lateinschreibens und der Schulübungen darin" (Gesammelte Schulschriften, Band I., S. 293 ff.); auch andere Stellen dieser Abhandlung zum Folgenden.

sprechen. Aber seitdem sie sich von der Bildung der Alten emancipirt, dieselbe nicht nur, wie es Einige haben darstellen wollen, in Hinsicht der Erkenntniß der äußeren Naturgesetze und deren Anwendungen, sondern eben so sehr und noch viel mehr in Hinsicht der philosophischen Erkenntniß im weitesten Sinne dieses Wortes unendlich weit überflügelt hat, mußte auch die Sprache der Alten aufhören, Medium der wissenschaftlichen Darstellung zu sein; und dieses Verhältniß zurückführen, hieße unsere Bildung von Neuem in jene für unsere Zeit unwürdigen Fesseln schlagen. Daher auch mit Recht, philologische Werke ausgenommen, niemand mehr etwas lesen will, was in lateinischer Sprache geschrieben ist. Nicht um der größeren Mühe willen: denn die Klassiker lesen wir fortwährend gern und mit leichter Mühe; sondern wir setzen mit vollem Rechte voraus, daß der Verfasser darin doch keine der Mittheilung werthe Gedanken ausgedruckt, sondern eine solche Schrift nur aus Gewohnheit, oder in Gehorsam gegen gewisse veraltete Einrichtungen, oder aus Prunk, oder aus sonst einem anderen Interesse, nur nicht aus dem der Wissenschaft, geschrieben habe. Höchstens möchten noch, außer dem Philologischen, in den bloß beschreibenden Naturwissenschaften und in einigen Theilen der Medicin wenige Ausnahmen hievon vorkommen: indem man sich in diesen Gebieten eine eigene lateinische Sprache geschaffen hat, die freilich zum Theil barbarisch genug ist. Aber nicht nur in den übrigen Naturwissenschaften und in der Philosophie, über deren gänzliche Emancipation von der alten Bildung kein Zweifel sein kann, sondern auch in der gelehrten Theologie und Jurisprudenz, so wie in der tiefer eindringenden Medicin möchte sich schwerlich irgend etwas wahrhaft Durchdachtes noch in er-

träglichem Latein darstellen lassen: so weit liegen die beiderlei Denkkreise, und durchaus unvereinbar, außer einander.

Außerdem aber ist auch das Bedürfniß einer Gelehrtensprache nicht so groß, wie es von den Vertheidigern jener Ansicht dargestellt wird. In Deutschland verstehn jetzt fast alle Gelehrten diejenigen fremden Sprachen, in welchen wissenschaftlich produktiv gearbeitet wird; und mögen immerhin die Gelehrten anderer Völker die deutsch geschriebenen wissenschaftlichen Werke nicht in der Ausdehnung, wie wir die ihrigen, im Originale lesen können: so ist doch die Kenntniß der deutschen Sprache wenigstens schon so weit verbreitet, daß das wahrhaft Gute und zugleich für die Bildung des fremden Volkes Passende in nicht langer Zeit seinen Uebersetzer finden wird. Dieses Verhältniß wird sich überdies immer günstiger stellen, je mehrere Werke bei uns erscheinen, welche der Aneignung fremder Gelehrten werth sind: wie denn namentlich in den letzten zehn Jahren hierin sehr große und unerwartete Fortschritte geschehn sind. Und gesetzt, ein bedeutendes wissenschaftliches Werk fände so bald keinen Uebersetzer: wäre dies schlimmer, als was wir täglich unter unseren Augen vorgehn sehn, daß nämlich deutsch geschriebene Werke voll der überraschendsten, auch praktisch höchst wichtigen Entdeckungen, dennoch in Deutschland Jahrzehende lang unbekannt und unbenutzt bleiben?

Man hat das Bedürfniß einer Gelehrtensprache auch noch darauf begründen wollen, daß es bei manchen Wahrheiten rathsam sein könne, dieselben zwar allen wissenschaftlichen Männern vorzulegen, aber der Kenntniß des Volkes zu entziehn. Aber diese Absicht möchte schwerlich erreicht werden können. Bei der Ueberfruchtbarkeit und Rücksichts-

losigkeit unserer Presse, und bei der Begierde, mit welcher man in unserer Zeit allem irgendwie Pikanten nachjagt, würden die hierüber lateinisch herausgegebenen Schriften nur um so eher deutsch in die Hände des Volkes kommen. Ueberdies möchte auch jetzt ein großer Theil der Nicht-Latein-lesenden gebildeter sein, als Manche der Latein-lesenden.

Man beruft sich ferner auf den Gebrauch der lateinischen Sprache bei den *späteren Prüfungen*, bei *Doktordisputationen* ꝛc. Aber schon oben*) haben wir bemerkt, und es muß jedem Vorurtheilsfreien in die Augen leuchten, daß dieser Gebrauch nicht nur unnöthig, sondern *selbst ein Uebel* ist, wodurch die sonst schon genügsam schwierige Aufgabe der Beurtheilung unnöthig noch mehr erschwert wird. „Unsere Konsistorien ꝛc., hat man gesagt**), behalten nur darum das lateinische Examen der Kandidaten bei, weil sie nicht ohne Grund voraussetzen, daß bei einem Manne, der eine Fertigkeit im lateinischen Ausdrucke besitzt, auch ein Vorrath von anderweitigen gelehrten Kenntnissen Statt finden müsse, so wie im Gegentheil der Mangel dieser Fertigkeit immer ein widriges Vorurtheil gegen die Geschicklichkeit eines Mannes erregt." Aber diese Voraussetzungen möchten, die eine wie die andere, nicht nur der Gefahr des Irrthums unterliegen, sondern *für unsere Zeit* gänzlich zu verwerfen sein. In früheren Zeiten freilich, wo alle wissenschaftlichen Werke lateinisch geschrieben waren, und Jeder, der etwas Wissenschaftliches selbst schreiben, ja *nur denken* wollte, dies kaum in Begleitung anderer Wörter thun konnte, hatte jene Parallele Vieles

*) Vgl. S. 149 f.

**) M. vgl. die angeführte Abhandlung von *Gedike*, S. 305.

für sich. Aber schon seit langer Zeit ist ja in den meisten wissenschaftlichen Gebieten fast nichts Bedeutendes mehr lateinisch geschrieben worden; und so wird denn, wer jetzt dahin arbeitet, sich auf die Höhe der Bildung unserer Zeit zu erheben, nur selten und flüchtig ein lateinisches Buch in die Hand zu nehmen Veranlassung haben. Jene Parallele hat also gar nichts mehr für sich; ja in Hinsicht auf selbstthätiges und selbstschaffendes Denken würde man eher den entgegengesetzten Schluß machen können. Kurz, aller spätere Gebrauch der lateinischen Sprache, von den großentheils ganz isolirt stehenden Abgangsreden, bis zu der lateinischen Ankündigung der Universitätsvorlesungen, die dann doch niemand mehr hören kann, als wer deutsch versteht, ist entweder eine unnütze Pedanterei oder eine veraltete Gewohnheit, von denen zu wünschen wäre, daß man sie so bald als möglich abschaffte.

Wir haben sorgfältig, und auf der Grundlage genauer psychologischer Zergliederungen, alle Gesichtspunkte geprüft, aus welchen die Uebungen in der selbstthätigen Anwendung des Lateinischen Anspruch machen können, in die höchste Form des Jugendunterrichtes aufgenommen zu werden *). Auch haben wir dieselben keineswegs ganz ausgeschlossen: haben es vielmehr anerkannt, daß sie, so lange es noch die Aneignung des Elementarischen gilt, als ein fast unentbehrliches Hülfsmittel hineinzuziehn sind; und daß selbst späterhin, aus dem Interesse der allgemeinen geistigen Bildung, eine in den rechten Gränzen gehaltene Fortführung

*) Diese Prüfung haben wir, um ganz unpartheiisch zu verfahren, zuerst in Hinsicht der fremden Sprachen im Allgemeinen angestellt, und dann erst im Besonderen auf das Lateinische angewandt: wo sich aber die gegen die Uebungen in der selbstthätigen Anwendung gefundenen Gründe nur verstärkt zeigten.

des Uebersetzens aus der Muttersprache in das Lateinische, und besonders des Rückübersetzens, rathsam sein möchte. Darüber hinaus aber, und namentlich, was das Verhältniß zum eigenen Denken betrifft, konnten wir nicht umhin, diese Uebungen, wo sie nicht durch besondere Lebensverhältnisse gefodert werden, für unnöthig, ja selbst für schädlich zu erklären *).

Daß das vollkommenste Verständniß der in der fremden Sprache verfaßten Werke möglich sei, ohne alles eigene Schreiben und Sprechen, erhellt aus unzähligen Beispielen bei den neueren Sprachen **). Aber nicht einmal so weit ab brauchen wir den Beweis dafür zu suchen: schon das Beispiel derjenigen Sprache, welche der lateinischen am nächsten liegt: der griechischen, bei welcher doch jene Uebungen nur gelegentlich aufgeblickt haben, setzt dies in das hellste Licht. Wie Viele haben sich zu allen Zeiten eine umfassende, tief dringende, feine Kenntniß dieser Sprache und die größte Gewandtheit in dem Verständnisse ihrer Schriftsteller erworben, ohne daß sie dieselbe geschrieben oder gesprochen hätten! Und doch ist sie uns fremder, als die lateinische, dabei weit reicher und schwieriger, und der vielfältigen Unterstützungen ermangelnd, welche das Verständniß der lateinischen Schriftsteller so bedeutend fördern: so daß wir also, wenn das Verständniß wesentlich von dem eigenen Gebrauche abhängig wäre, nur um so mehr eine durchgreifende Mangelhaftigkeit desselben hätten erwarten sollen.

*) M. vgl. die Ausführungen des hier zusammenfassend Angedeuteten, besonders S. 143 ff.

**) Der Verfasser dieser Schrift hat seit länger als zehn Jahren mehr englische als deutsche Bücher, und fast durchaus ohne Wörterbuch gelesen; und dennoch hat er nie auch nur Einen Satz in englischer Sprache geschrieben oder gesprochen.

Für die Beibehaltung des freien Latein-Schreibens und Sprechens für die höchste Form des allgemeinen Jugendunterrichtes läßt sich demnach kein einziger haltbarer Grund anführen. Nur so lange noch davon ein selbstthätiger Gebrauch im Leben gemacht werden mußte, waren diese Uebungen zweckmäßig; seitdem aber dieser ganz weggefallen ist, oder wenigstens nur noch in einzelnen Institutionen vorkommt, welche je eher je lieber in dieser Hinsicht abzuändern sein möchten, sind diese Uebungen unzweckmäßig geworden. In sich selber, wie wir uns überzeugt, haben sie keine bildende Kraft, die nicht auf andere Weise ungleich höher gewonnen werden könnte; vielmehr wirken sie für die innere geistige Bildung sogar in manchen wichtigen Beziehungen hemmend; und nur für den künftigen Philologen also sind sie, als Vorbereitungen für seinen besonderen Beruf, beizubehalten, eben so wie das Französisch-Sprechen und Schreiben für den künftigen Diplomaten ꝛc.

Dabei ist es jedoch keineswegs unsere Absicht, die durch die Abschaffung dieser Uebungen ersparte Zeit dem Studium der alten Sprachen zu entziehn. Wir sind viel zu sehr von der hohen Wichtigkeit überzeugt, welche dasselbe namentlich als formale und materiale Ergänzung zur Universalität der Bildung und als Vorbereitung für alle höhere Reflexion über die geistige Welt behauptet; und sehn nicht ab, durch welchen anderen Gegenstand man, in alle Zukunft hin, hiefür einen Ersatz gewinnen wollte. Wir wünschen vielmehr jenen Zeitgewinn auf eine zwiefache Weise für das Studium der alten Sprachen selbst angewandt zu sehn.

Einmal, indem man eine größere Anzahl von klassischen Autoren, und vor Allem von jedem einzelnen mehr lesen läßt, als gewöhnlich geschieht, wo das Gelesene

meistentheils zu sehr Bruchstück bleibt. Wir verlangen dies keineswegs bloß (wie man häufig gethan hat) in Hinsicht auf den Inhalt des Gelesenen: denn das Stückchen von griechischer oder römischer Geschichte, von Alterthümern ꝛc., was dadurch mehr erworben würde, obgleich immer in mannigfachen Beziehungen schätzbar, möchte allerdings nicht als ein so großer Gewinn zu betrachten sein. Aber in formaler Beziehung ist diese Vermehrung von der größten Wichtigkeit. An den klassischen Denk- und Darstellungsformen soll das eigene Denken und Darstellen des Schülers erwachsen, erstarken, sich zu angemessenem Reichthume, zur Gewandtheit ausbilden. Hiezu aber ist es durchaus nöthig, daß ihm die Formen, die sich ihm als regelnde nicht nur an-, sondern auch einbilden sollen, sehr vielfach wiederholt dargestellt werden. Ihre Fremdheit muß sich verlieren: sie müssen ihm innig zu eigen werden; damit sein Denken innerlich von ihnen beherrscht werde, muß er sie gewissermaßen beherrschen lernen; und dazu reicht keine so bruchstückartige Bekanntschaft hin, wie sie gewöhnlich mit den alten Klassikern gestiftet wird.

Außerdem aber wünschten wir zweitens dem Studium der griechischen Sprache für die späteren Jahre eine größere Ausdehnung zugetheilt. Es möchte schwerlich zu leugnen sein, daß es noch immer die Meisten hierin nur zu einem halben Verständniß: zu keiner rechten Gewandtheit, keiner rechten Lust in dem Auffassen der griechischen Sprach- und Darstellungsformen bringen. Eben deshalb aber vermögen auch dieselben nur schwach regelnd auf die geistige Bildung einzuwirken. Und doch sind ja die griechische Sprache und die in ihr verfaßten Werke ohne allen Vergleich höhere Musterbilder; die römischen nur

Schatten davon, und daher auch von weit weniger tief greifender formaler Bildungskraft. Mit dem Griechischen anzufangen, möchte gerade deshalb, und aus anderen früher*) angeführten Gründen, nicht rathsam sein; aber ganz etwas Anderes ist es, ihm in der letzten Zeit des Jugendunterrichtes eine größere Ausdehnung als dem Lateinischen zu ertheilen. Dem nun hat bisher nichts so sehr entgegengestanden, als das leidige Lateinschreiben und Lateinsprechen; mit diesem also fällt das größte, ja für unsere Zeit alleinige Hinderniß weg; und man sieht sich in den Stand gesetzt, dadurch, daß man fortan von den griechischen Klassikern sehr viel, und bis zur höchsten Gewandtheit lesen und übersetzen läßt, dem Studium der alten Sprachen einen neuen, höchst schätzbaren Schwung zu geben.

§. 118.

Abstufungen der Bildungsverhältnisse.

Wir haben im Vorigen den allgemeinen Schematismus des Unterrichtes für Diejenigen entworfen, welche den höchsten Grad der Bildung erhalten sollen, und es ist uns noch übrig, vorläufig (denn eine ausführliche Behandlung können wir diesem Gegenstande erst in dem Abschnitte von den Unterrichtsanstalten zuwenden) einige Worte hinzuzufügen über die Abstufungen, welche in dieser Hinsicht eintreten können.

Das Maß der Bildung, dessen ein Kind theilhaftig werden kann und soll, ist theils innerlich, theils äußerlich bedingt: innerlich von Seiten der ihm angeborenen Anlagen oder Urvermögen, äußerlich von Seiten der Verhält-

*) Vgl. S. 176 ff.

nisse, unter denen es sich entwickelt, und für welche es in Zukunft bestimmt ist.

In der ersteren Beziehung nun kommt die im ersten Bande *) für die Wahl des Berufes aufgestellte Unterscheidung in Betracht. Der Mensch kann nämlich, vermöge der ihm angeborenen Anlage, geeignet sein:

1) von seinem Inneren (Geistigen) aus eine höhere Entwickelung des in anderen Menschen Inneren (Geistigen) zu wirken;
2) durch das in ihm Innere (Geistige) die Außenwelt (das Körperliche) zu beherrschen oder zu modificiren;
3) auf die Außenwelt (das Körperliche) einzuwirken durch das in ihm Aeußere (Körperliche).

Betrachten wir zuvörderst die erste Klasse näher, oder Diejenigen, welche bestimmt sind, vermöge ihres Geistigen auf die geistige Welt einzuwirken: so ist es unstreitig, diese müssen auf die Höhe der Menschheit gestellt werden, oder wir müssen sie, durch Anschauung, Beurtheilung und Uebung, alles Desjenigen theilhaftig machen, was bis auf unsere Zeiten hin aus der geistigen Kraft des Menschen hervorgegangen ist, damit sie auf dieser Grundlage fortbauen, und das Gebäude höher führen. Diese Foderung nun, welche in ihrem vollen Umfange auszuführen, allerdings nicht möglich ist, indem dafür bei dem Kinde eine geistige Kraft weit über alle wirkliche Menschenkraft hinaus gegeben sein müßte, haben wir schon früher dahin modificirt **), daß dem Schüler nur das von ihm Erreichbare und nur das Vorzügliche dargestellt und angeeignet werden solle. Das Unerreichbare verbietet sich von selbst; und das mangelhaft

*) S. 515.
**) Vgl. oben S. 170 ff.

oder verkehrt und verzerrt Gebildete würde nur störend, verwirrend, ableitend auf Denjenigen wirken, welcher noch nicht im Vollkommenen und Musterhaften fest gegründet ist. Die bei dieser Beschränkung übrig bleibende Anfoderung erhält ihre Erfüllung vorzüglich durch die Sprachen und die Geschichte der alten klassischen Völker, welche zusammengenommen die angemessene Ergänzung bilden für die großentheils schon unmittelbar durch das Leben von uns angeeignete neuere Bildung. Ueberdies ist diese letztere ein Produkt jener früheren Bildung, und also diese für die neuere gewissermaßen als das Elementarische zu betrachten, aus welchem wir allein uns selbst und das uns unmittelbar Umgebende seiner inneren Natur und Entstehungsweise nach zu konstruiren und zu begreifen im Stande sind *). Vorzüglich in diesen beiden Beziehungen also müssen die alten Sprachen und die alte Geschichte den Mittelpunkt ausmachen für den Unterricht der dieser höchsten Klasse Angehörigen. Sie sind am geeignetsten, dieselben einzuführen in den Mittelpunkt des ihrer einstigen Berufsthätigkeit eigenthümlichen Gebietes: in den Mittelpunkt der geistigen Welt; und so dieser Thätigkeit die rechte Klarheit, Sicherheit, Fruchtbarkeit zu geben. Allerdings (dies wollen wir keineswegs leugnen) wird das so eben bezeichnete erhabene Ziel nur von den Wenigsten erreicht werden: denn wie Viele giebt es wohl, wenn wir im Leben um uns blicken, welche sich wirklich auf die Höhe der jetzigen Menschheit erheben, und auf dieser für die Wissenschaft oder für das praktische Leben thätig sind? Aber wir müssen doch wenigstens den Versuch machen bei Allen, sie dazu zu erheben; gelingt derselbe nicht durchaus und im Ganzen, so wird er doch viel-

*) M. vgl. S. 165 ff.

leicht in diesem oder jenem Theile gelingen; und vermögen wir sie nicht zur Aktivität auszubilden, so daß sie die Menschheit positiv weiter führen, so werden sie doch in mehr passiver Aneignung und negativ dadurch gefördert werden: werden das früher Gewonnene traditionell fortpflanzen, und frei werden von den Beschränktheiten und Vorurtheilen, in welchen Derjenige nothwendig befangen bleibt, der mit seiner Anschauung und Beurtheilung nicht über seine unmittelbaren Umgebungen hinausgekommen ist.

Sehr verschieden schon stellt sich das Verhältniß in Hinsicht der für die zweite Stufe der Bildung Geeigneten. Indem sie die äußere Natur beherrschen und nach gewissen Zwecken umbilden sollen: so müssen wir ihnen von dieser eine möglichst ausgedehnte, klare, bestimmte, genaue Kenntniß verschaffen; und den Mittelpunkt für ihren Unterricht bilden demnach die Naturwissenschaften und die Mathematik, inwiefern diese jene Kenntniß bestimmter ausprägt, und die auf die äußere Natur gerichtete Praxis regelt. Die Formen und Entwickelungen der geistigen Natur liegen ihnen ferner; aber wir müssen sie doch so weit wenigstens in dieselben einführen, als dies nöthig ist, um sie in Verbindung zu setzen mit den Uebrigen, welche gleich ihnen mit der Beherrschung der äußeren Natur durch die geistige beschäftigt sind. In früheren Zeiten nun war dieser Kreis ein beschränkter: jedes Land hatte seine Produkte, seine Fabrikate für sich, trieb seine eigenthümlichen Handwerke und Künste, und war auf seinen Binnenhandel beschränkt. Jetzt aber haben sich diese Verhältnisse überaus erweitert: die Völker wirken für Künste, Fabriken, Handelstausch ꝛc., in größerer oder geringerer Ausdehnung zusammen; und Naturgesetze, welche in Europa neu entdeckt worden sind, können

vielleicht schon nach wenigen Monaten in Amerika ihre weitere Ausbildung oder ihre erste fruchtbare Anwendung finden. Auch die dieser Klasse Angehörigen also werden wir auf die Höhe der gebildeten Menschheit zu stellen haben, aber nur wie dieselbe in der Gegenwart vorliegt. Wir haben sie nur in den Stand zu setzen, die unmittelbar gegebenen geistigen Entwickelungen, welche für ihren Beruf fruchtbar werden können, sich anzueignen und zu benutzen. Da sie dieselben nur benutzen, nicht in sie eingreifen, nicht sie steigern oder umgestalten sollen: so brauchen wir sie auch nicht zu den Gründen, zu dem Elementarischen derselben zurückzuführen. Nicht die alten Sprachen also und die alte Geschichte, sondern die Sprachen und die Geschichte der neueren Zeit haben wir zu dem Studium der Naturwissenschaften und der Mathematik als deren geistige Ergänzung hinzuzunehmen.

Die dritte Klasse wurde von Denjenigen gebildet, welche bestimmt sind, auf die körperliche Natur vermöge des in ihnen Körperlichen einzuwirken. Dies soll, wie sich von selbst versteht, durch sie in anderer Weise geschehn, als durch eine Maschine oder durch ein Thier: sie sollen es mit Bewußtsein thun, und mit Einsicht in Dasjenige, was sie thun. Für diesen Zweck aber haben wir nicht nöthig, sie über den Kreis der Gemeinschaft zu erheben, in welcher sie aufgewachsen sind. Der Unterricht in fremden Sprachen, oder eine ausführlichere Darstellung einer fremden Geschichte (die biblische ausgenommen, die auch der niedrigsten Volksklasse bei uns gewissermaßen heimisch geworden ist) würde sie nur verwirren, ohne sie wahrhaft zu fördern; und wir haben uns also bei ihrem Unterrichte auf die Muttersprache und auf die vaterländische Geschichte zu beschränken.

Wir haben die Abstufungen des Unterrichtes von der inneren Seite her, überwiegend nur in Hinsicht der Sprache und der Geschichte durchgeführt. Aehnliche Abstufungen aber werden sich uns auch für die übrigen Unterrichtsgegenstände ergeben; nur daß sie nicht sowohl, wie jene, einen qualitativen, sondern einen mehr quantitativen Charakter an sich tragen (sich auf ein Mehr oder Weniger beziehn). Daher wir auch ihre Darlegung auf spätere gelegentliche Betrachtungen versparen können.

Zu dieser Abstufung des Unterrichtes nach Maßgabe der inneren Anlage kommt nun aber noch eine äußerlich, durch die Länge der Zeit und das Mehr oder Weniger der Bildungsmittel bedingte, welche der Schüler, zufolge seiner Standes- und Vermögensverhältnisse, für den Unterricht anzuwenden im Stande ist. Die Anlagen eines Kindes können dasselbe vielleicht entschieden für eine geistige Wirksamkeit befähigen; aber weder seine Aeltern, noch Andere, die sich seiner annehmen möchten, vermögen den äußeren Aufwand aufzubringen, welchen die Ausbildung zu den höchsten Berufsgattungen erfodern würde, oder ihm auch nur die dafür nöthige freie Zeit zu gewähren. Auch dieses Verhältniß nun, welches der inneren Anlage nach zur ersten Klasse gehört, trifft zusammen mit einem gewissen Lebensbedürfnisse: mit dem Bedürfnisse von Lehrern für die beiden anderen Klassen: wenigstens ist es zu wünschen, daß diese in Hinsicht der angeborenen Fähigkeiten den mittleren Köpfen unter den für die höchste Bildung Bestimmten gleich stehn, und die Beschränkung für ihren, so höchst wichtigen, und wenn ihm ganz genügt werden soll, so höchst schwierigen Beruf, nur in dem Mangel an äußeren Mitteln ihren Grund haben möge. Auch sie sollen geistig auf die

geistige Welt einwirken; aber nicht vom höchsten Standpunkte aus, sondern nur zur Herbeiführung der geistigen Entwickelungen, welche im Gebiete der beiden anderen Klassen liegen. Wir haben sie daher auch, indem sie das, wodurch sie wirken, in keiner Art zu steigern bestimmt sind, nicht mit seinen tieferen Gründen, seinen elementarischen Entwickelungen vertraut zu machen, wie dies bei jenen Anderen durch die Beschäftigung mit dem Alterthume geschieht. Wir werden sie vielmehr im Allgemeinen innerhalb jener mehr äußeren, später aufgebildeten Sphären zu halten haben, welche die neuere Bildung ausfüllt, aber doch allerdings aus der inneren Manches für sie hinüberzunehmen haben, ohne welches sie der für ihre Wirksamkeit nöthigen Mittel und Fertigkeiten nicht vollkommen sicher werden würden.

Aehnliche Verhältnisse würden sich dann auch in Hinsicht der beiden anderen Klassen ergeben. Auch die Kinder, welche recht wohl fähig wären, für die Beherrschung und Formung der Natur nach gewissen geistigen Zwecken ausgebildet zu werden, können durch den Mangel an Zeit und an äußeren Mitteln verhindert werden, diese Ausbildung zu einem höheren Grade zu steigern; und selbst die allgemeinere Geistesbildung, welche wir dem für eine überwiegend körperliche Thätigkeit Bestimmten mittheilen, kann nach Maßgabe der äußeren Verhältnisse mehr oder weniger Ausdehnung gewinnen. Wir haben jedoch hier mehr bloße Gradverschiedenheiten: ohne scharfe Begränzungen sinkt das Unterrichtsverhältniß der zweiten Klasse zu dem der dritten hinab, und erhebt sich dieses zu jenem; und wir brauchen daher auch die hiedurch bedingten Verschiedenheiten nicht zum Gegenstande einer besonderen Betrachtung zu machen.

Zweiter Abschnitt.

Specielle Methodik.

I.

Kritische Uebersicht der Methoden.

§. 119.

Einleitende Betrachtungen.

Die specielle Methodik ist, obgleich der fruchtbarste und insofern interessanteste Theil der Unterrichtslehre, dennoch derjenige, in welchem noch das Meiste für die Wissenschaft zu thun übrig ist. Zwar hat man, besonders im Gebiete des Volksunterrichtes, diesem Gegenstande seit geraumer Zeit sehr viele und sehr schätzbare Bemühungen zugewandt, in Folge deren auch schon Manches im Interesse einer strengeren wissenschaftlichen Auffassung und Bestimmung geschehn ist. Man hat den analytischen und den synthetischen Unterricht unterschieden, und aus einem anderen Gesichtspunkte den akroamatischen, den heuristischen, den katechetischen; und außerdem hat die Praxis in der Pestalozzischen Methode, so wie in der Methode des

gegenseitigen Unterrichtes viele treffliche Beiträge geliefert. Aber jene Eintheilungen sind bisher mehr todte, und dabei mehr oder weniger schwankende Klassifikationen geblieben, und das durch die Praxis Dargebotene ist noch keineswegs so ausgedehnt und mit so vorurtheilfreiem, in den tieferen didaktischen Charakter eindringendem, und durch das Unwesentliche hindurch das eigentliche Wesen erfassendem Blicke beurtheilt und angewandt worden, als dies für Wissenschaft und Praxis zu wünschen wäre. Man ist zu wenig tief genetisch eingegangen, hat noch keine recht klare Anschauung gewonnen, was durch jede dieser Methoden eigentlich im Inneren der Seele gewirkt und bleibend begründet werde. Und doch würde erst hiedurch auch die rechte Fruchtbarkeit gewonnen werden können für die verschiedenen Verfahrungsweisen. Dabei fehlt überdies noch eine umfassende (vollständige und tiefer dringende) Vergleichung der Methoden mit den Unterrichtsgegenständen, die uns erkennen lehrte, weshalb und in welchem Umfange jede bei jedem anwendbar oder nicht anwendbar sei.

Indem wir die Lösung dieser unendlich reichen Probleme hier wenigstens einige Schritte weiter zu führen unternehmen, entwerfen wir den Schematismus dafür zunächst nur in den äußersten Umrissen, und bilden diese nach und nach weiter aus. Das Grundverhältniß haben wir schon früher*) im Allgemeinen angegeben. Es fragt sich überall auf der einen Seite: was müssen und können wir bei dem Schüler als vorhanden voraussetzen? und auf der anderen, dem gegenüber: was soll gebildet werden in Angemessenheit zu diesem oder jenem Unterrichtszwecke? Die richtige

*) Vgl. S. 60 ff.

tige Methode ist nichts Anderes, als der Prozeß, durch welchen wir, in angemessener Sicherheit und Vollkommenheit, vermöge unseres Unterrichtes dieses aus jenem werden lassen können*). Die gewöhnlich einander gegenübergestellten Formen der Synthesis (Zusammenbildung) und der Analysis (Auseinanderbildung) sind allerdings die am meisten hervorstechenden; auch ohne eine tiefere Vergleichung aber, und gewissermaßen bei'm ersten Anblick, treten diesen zwei andere gegenüber: das Neu-Bilden und das Verstärken.

Völlig, auch den einfachsten Elementen nach neu, vermag der Unterricht nur sehr wenig zu bilden: Empfindungen von gewissen Lauten (z. B. den fremden Sprachen eigenthümlichen, in der Muttersprache, mit diesen besonderen Modifikationen, gar nicht vorkommenden), gewisse noch nicht gemachte Bewegungen, allenfalls die Vorstellungen von gewissen eigenthümlichen Farben an seltenen Naturprodukten, und von eigenthümlichen Tönen bisher unbekannter musikalischer Instrumente, so wie eigenthümliche Geschmack- und Geruchempfindungen ꝛc. In allen anderen Fällen ist die Auffassung dem Elementarischen nach schon früher gebildet worden; nur die besondere Synthesis ist neu, in welcher es sich in diesem Naturprodukte ꝛc. darstellt; ja selbst in jenen anderen Fällen werden die Spuren von nah liegenden elementarischen Empfindungen hinzufließen müssen, sonst könnte

*) Dies also ist der Raum, innerhalb dessen sich alle (um mich so auszudrucken) rationale didaktische Erfindung zu bewegen hat: die Prozesse aufzufinden, durch welche, den Gesetzen der psychischen Entwickelung gemäß, von gewissen gegebenen inneren Anlagen aus eine gewisse geforderte sicher und in angemessener Vollkommenheit erzeugt werden könne.

das eigenthümliche Neue gar nicht in bewußter Empfindung gebildet werden*). Aber wo das Frühere in dieser Art unbewußt und gleichsam instinktartig hinzugebracht wird: da stellt sich doch das jetzt Aufgefaßte dem Schüler als überwiegend neu dar; und es möchte auch aus manchen Gründen zweckmäßig sein, dieses Verhältniß für eine besondere Betrachtung hervorzuheben. Das Aufzeigen unbekannter Naturgegenstände, das Hörenlassen fremder Wörter, das Anstellen physikalischer und chemischer Experimente, das Sehen- und Machenlassen fremder Buchstaben ꝛc. würden wir demnach als neu-bildenden Unterricht zu fassen haben, wenn auch allerdings das dem Schüler Mitgetheilte den Elementen nach schon früher von ihm vorgestellt worden ist.

Zeigt sich nun in diesem Punkte die Begränzung nicht scharf zu ziehn, so finden wir dasselbe auch in anderen Punkten. Jede Synthesis und Analysis nämlich führt zugleich auch eine Verstärkung des Verbundenen oder Zerlegten herbei: denn jede Ausbildung zum Bewußtsein wirkt ja schon verstärkend**). Ueberdies können auch die Analysis und Synthesis, als solche, verstärkt werden, und auf der anderen Seite findet fast keine Verstärkung Statt, ohne daß dadurch zugleich auch eine Verbindung gestiftet würde. Unstreitig aber können wir auch hier zwei Klassen von Fällen unterscheiden: solche, wo die Analysis oder Synthesis Hauptsache ist, die Verstärkung nur Nebensache, und solche, wo im Gegentheil das Interesse dieser überwiegt. Durch die letzteren wird Sicherheit des Besitzes, Fertigkeit des Thuns, eine festere Ausbil-

*) M. vgl. hiezu Band I., S. 89 f.
**) Vgl. Band I., S. 58 f.

dung und ein vielfacheres Aufstreben der Gemüthstimmung erworben.

Um jedoch über alle diese Verhältnisse klarer zu sehn, müssen wir dieselben in den folgenden §§ noch einzeln genauer betrachten: wobei wir uns jedoch, dem entworfenen Plane gemäß, fürerst auf die allgemeinsten Grundverhältnisse beschränken.

§. 120.

Neu-bildendes Verfahren.

In Hinsicht des neu-bildenden Unterrichtes haben wir schon eben die Bemerkung beigebracht, daß derselbe in voller Strenge nur sehr selten eintrete. Meistentheils erfodert er nur eine neue Synthesis schon sonst gehabter Eindrücke: wie er denn überhaupt seine Anwendung findet bei Allem, was eigenthümliche Empfindungen und Wahrnehmungen bedingt, sei es nun in der äußeren oder inneren Welt. Für sein Gelingen wird es demgemäß vorzüglich darauf ankommen, mit welcher Vollkommenheit das Neue in den von früher her aufbehaltenen Spuren schon vorgebildet ist, und in welcher Vollkommenheit diese hinzugebracht werden. Vorzüglich wenn die gefoderte neue Verbindung eine bedeutende Ausdehnung und Mannigfaltigkeit hat, und also schon die neue Kombination für ihre angemessene Vollziehung eine nicht geringe Kraft in Anspruch nimmt. Man denke in dieser Hinsicht etwa an die unendlich vielfältigen Anschauungen, die der naturwissenschaftliche Unterricht darbietet. Durch jede Vorbildung, welche unmittelbar in die neu gefoderte Synthesis als Bestandtheil eingehn kann, wird die Bildung dieser gefördert und für einen bleibenden Besitz gesichert: dagegen jede Ver-

bindung derselben Bestandtheile (Vorstellungen von Eigenschaften, Erfolgen ꝛc.) mit anderen, hindernd und schwächend wirkt. Die für die neue Synthesis bestimmten psychischen Elemente werden zu jenen stärkeren, alten hinübergezogen: der vorzüglichste Grund, weshalb es in weiter vorgerücktem Alter überhaupt schwerer fällt, etwas Neues aufzufassen und zu behalten.

Außerdem darf man nicht übersehn, daß für Verbindungen, welche innerhalb einer gewissen Zeit geschehn sollen, auch nur ein gewisses Quantum von Verbindungselementen vorausgesetzt werden kann, welches demnach, je mehrere derselben sind, auch um so mehr vertheilt werden, und sonach schwächere Verbindungen begründen muß. Man muß sich daher auch bei dieser Art des Unterrichtes besonders hüten, dem Schüler nicht zu viel auf einmal darzubieten, damit er nicht, in Folge dieser Ueberladung, der rechten Kraft der Auffassung und des Festhaltens verlustig gehe.

§. 121.

Verstärkendes Verfahren.

Die Verstärkung des früher Erworbenen kann im Allgemeinen auf zwiefache Weise geschehn: indem man dasselbe noch einmal von Neuem bilden, oder indem man es reproduciren läßt (z. B. ein Naturprodukt, ein Experiment ꝛc. von Neuem zeigt, oder nur daran erinnert, die Vorstellung innerlich wiederholen läßt). Unstreitig wird die erstere Verstärkungsweise an sich wirksamer sein. Zu den von früher her aufbehaltenen Spuren der Wahrnehmung oder Empfindung kommt eine neue hinzu, die Verstärkung geschieht also unmittelbar, gleichsam innerlich, dem ganzen

Umfange nach. Dagegen, wo wir bloß das früher Aufgefaßte reproduciren lassen, keine neue Spur hinzukommt, und also die Verstärkung nur mittelbar erfolgt, übertragen, fremdartig anwachsend, und nur zum Theil (nicht der eigentlichen Grundlage des Vorstellens nach)*). Dafür aber kann sich auf der anderen Seite bei dieser Verstärkung in manchen Fällen mehr Selbstthätigkeit äußern.

Um dieses Letztere bestimmter auszuprägen, betrachten wir noch die verschiedenen Arten der dabei Statt findenden Uebertragungen genauer. Von wo aus erfolgen diese? — Unstreitig von einer anderen Thätigkeit oder Erregung aus: denn nur, was selbst stark ist, kann auf Anderes verstärkend einwirken. Am unvollkommensten ist deshalb die Verstärkung, wo diese andere Erregung bloß passiver Art und von der gewöhnlichen mittleren Stärke ist, z. B. wenn der Lehrer vorträgt, der Schüler bloß die von demselben ausgesprochenen Wörter hört, und diese weiter fortwirken zur Erweckung der zu verstärkenden Vorstellungen. Hier wird in manchen Fällen für diese letzteren so gut wie gar keine Verstärkung eintreten. Nur die gehörten Wörter werden verstärkt, indem von ihren neuen Bildungen Spuren zurückbleiben; aber die davon ausgehende Erregung der Gedanken ist so schwächlich, daß die Sache dem Schüler nicht fester eingeprägt wird. Noch mißlicher ist das Verhältniß bei'm Lesen, wo ja die Reproduktion noch erst durch ein Anderes hindurch gehn muß. Mehr Erfolg schon kann man sich versprechen, wo der Schüler dabei irgendwie selbstthätig verfährt, oder wo dem erregenden sinnlichen

*) Man vergleiche über diese Verschiedenheit mein „Lehrbuch der Psychologie", S. 82 und die Stellen, auf welche dort für eine weitere Auseinandersetzung verwiesen wird.

Eindrucke mehr Stärke gegeben wird, z. B. wenn der Schüler angehalten wird, das Gehörte nachzusprechen, oder Mehrere im Chore zusammensprechen. Noch günstiger endlich ist das Verfahren, wo man mehrere Arten der Selbstthätigkeit und mehrere Arten der Steigerung für den Unterricht zu verbinden weiß, z. B. wenn der Schüler das Nachgesprochene zugleich anschreiben, oder die aus dem Gedächtnisse reproducirte Länderbegränzung anzeichnen, und dabei laut aussprechen muß, was er thue. Schon durch die hiebei eintretende Verlangsamung wächst der Reproduktion größere Stärke zu*), und überdies von verschiedenen Seiten zugleich. Eben so, wo das Nachsprechen oder gemeinsame Sprechen in einem gewissen Rhythmus und Takte geschieht, und wo der Reim unterstützend hinzutritt**).

§. 122.

Synthetisches Verfahren.

Bei der Betrachtung des synthetischen Verfahrens hat man durchgehends den Fehler gemacht, daß man die verschiedenen Arten der Syntheſis nicht auseinandergehalten hat. Und doch zeigen sich diese auch in didaktischer Beziehung höchst verschieden. Besonders müssen wir vier Klassen derselben unterscheiden:

1) Bloße Aneinanderreihung des irgendwie zufällig Verbundenen. So die Verknüpfung zwischen den Wörtern der Mutterſprache und denen der fremden bei'm

*) Man vgl. hiezu das ähnliche Verhältniß S. 133.

**) Hiedurch werden gewisse allgemeine Formenvorstellungen mit hineingezogen für die Verstärkung, so wie später für die Reproduktion.

Auswendiglernen von Wörtern oder Phrasen, die Verknüpfung zwischen Wort und Vorstellung in den meisten Fällen ꝛc.

2) Verbindung des nach den reellen Grundverhältnissen des Denkens Zusammengehörigen*). Diese sind wieder sehr mannigfaltige: Zeitverhältnisse, Eigenschaftsverhältnisse, Causalverhältnisse, mathematische Gleichsetzung und Aneinandersetzung, Verhältnisse zwischen moralischen, religiösen ꝛc. Empfindungen.

3) Verbindung des nach den Denkverhältnissen Zusammengehörigen, wobei also zugleich die Anziehung des Gleichartigen mitwirkt. So die Gruppirung für die Begriffbildung, die Verknüpfung im Urtheile, die Bildung von Schlüssen, Erklärungen, Eintheilungen ꝛc.

4) Verbindung des nach anderen ideellen Verhältnissen Zusammengehörigen. Aehnliche Verbindungen, wie die eben bezeichneten, bilden sich, und in vielfachen Anziehungsverhältnissen, zwischen frischen Einbildungsvorstellungen und Anschauungen, Gefühlen, Strebungen ꝛc. Beispiele hiefür geben die Ausbildung einer Gedankenmasse für die mündliche oder schriftliche Darstellung, etwa für eine Rede, die Ausbildung der Vorstellungsmassen, welche sich zu Grundlagen für künstlerische Darstellungen aller Art gestalten ꝛc.

In den drei letzten Verhältnissen wird es für den Unterricht nicht nur darauf ankommen, in welcher Art die bezeichneten, mehr inneren Verbindungen durch die Sache bedingt sind, sondern in welcher Art sie der Schüler wirklich bildet (anschaulich, für ein klares Verständniß, für ein frisches und inniges Fühlen ꝛc.). Nur in dieser

*) M. vgl. oben S. 46 ff. und 199 f.

Art, und in dem Maße können sie für seine Bildung fruchtbar werden.

Mehr im Einzelnen macht es einen Unterschied, ob die dargestellte und gefoderte Synthesis *streng in der Reihe des Unterrichtes liegt* (mit allen ihren Gliedern demselben organisch verbundenen Vorstellungsgebiete angehört), wie bei dem Vortrage der *reinen* Geometrie und Arithmetik; oder *nicht streng in der Reihe des Unterrichtes liegt*, sondern mehr oder weniger *Fremdartiges* hinzubringt, wie bei den *Anwendungen* mathematischer Sätze auf Lebensverhältnisse, oder auf die Konstruktion von Naturerscheinungen. Jenes erstere bietet *an sich* und *wesentlich* ein für den Unterricht günstigeres Verhältniß dar; dieses letztere kann unter manchen Umständen *zufällig* zu einem solchen werden, z. B. wenn der Schüler mehr Interesse für das hinzugebrachte Fremdartige hat, und ihm dadurch allein für die eigentlich zu entwickelnde Synthesis eine regere Aufmerksamkeit abgewonnen werden kann.

123.

Analytisches Verfahren.

Das *analytische* Verfahren ist dasjenige, welches man am wenigsten von allen seiner *inneren Natur* nach erkannt hat. Man hat nämlich durchgehends angenommen, der menschliche Geist könne ohne Weiteres Dieses oder Jenes aus seinen Vorstellungen heraus- und hinwegnehmen, ohne Weiteres von gewissen Vorstellungselementen zu Gunsten anderer abstrahiren. Dies aber zeigt sich, bei tieferem Eindringen, als durchaus falsch. *Eigentlich hinwegnehmen* können wir etwas von unserem Bewußtsein Gegebenes eben so wenig, wie wir etwas *eigentlich* ver-

nichten können*); vielmehr ist, wie bei dem chemischen Verfahren, so auch im Gebiete des Geistigen, alle Analysis nur durch Synthesis möglich: wir müssen einen Theil der Vorstellungen, Gefühle ꝛc. verstärken, wenn wir die übrigen für unser Bewußtsein schwächen oder verdunkeln wollen. Hiefür ergiebt sich ein zwiefaches Grundverhältniß:

1) Das besonders Hervorzuhebende ist bisher noch nicht gesondert vorhanden gewesen für das Vorstellen des Schülers. So bei der Begriffbildung. Durch Vervielfachung einiger Bestandtheile gewisser Vorstellungen veranlassen wir eine gesonderte, stärkere, klarere Hervorbildung dieser Bestandtheile, eine Verdunkelung der übrigen**).

2) Das besonders Hervorzuhebende ist schon gesondert vorhanden gewesen für das Vorstellen des Schülers. Hier ist es nur nöthig, daß wir seine Reproduktion veranlassen: so wird unmittelbar dadurch der in ihm gegebene Theil einer gewissen Gesammtvorstellung verstärkt für das Bewußtsein ausgebildet. So wenn der Lehrer in Worten die Merkmale eines vor dem Schüler liegenden Naturproduktes angiebt, oder sie von diesem angeben läßt; oder wenn er den Schüler veranlaßt, analytisch den Beweis eines mathematischen Satzes zu finden. In jenem Falle sind die Begriffe, durch welche die Merkmale vorgestellt werden, in diesem die Grundverhältnisse des mathematischen Satzes schon vorher für sich gebildet worden;

---

*) M. vgl. Band I., S. 69 ff.

**) Vgl. Band I., S. 144 f. und die dort aus meinen psychologischen Schriften angeführten Stellen.

und die gefoderte Analysis erfolgt durch ihre Reproduktion: durch die Verstärkung, welche dabei für den in ihnen vorgestellten Theil der Gesammtvorstellung gewirkt wird.

Es bedarf kaum der Bemerkung, daß diese Verstärkung in dem einen wie in dem anderen Verhältnisse auch *sukzessiv für alle Theile eintreten kann.*

Die im vorigen § bezeichneten Verschiedenheiten, jenachdem die Verbindung nur zufällige Aneinanderreihung, oder Verbindung nach reellen Grundverhältnissen, oder Verbindung nach dieser oder jener Art von tieferen ideellen Verhältnissen ist, machen sich ganz in derselben Weise auch für die Analysis geltend.

Endlich muß man auch hier stets im Auge behalten, daß der Unterricht nur in dem Maße wahrhaft bildend sein wird, wie *die beabsichtigte Zerlegung bei dem Schüler wirklich als innerer Proceß zu Stande kommt*, nicht etwa bloß, auf Veranlassung der gestellten Aufgabe, ein schwächlicher Ansatz dazu gemacht wird. Wo also der Lehrer nicht darauf rechnen kann, daß der Schüler selbst die für die Analysis nöthige Synthesis einleitet: da muß er sie für denselben einleiten, ihm die dazu nöthigen Elemente und in dem dafür angemessenen Verhältnisse geben!

§. 124.

Betrachtungen über die Bildungskraft dieser Methoden und ihre Verhältnisse zu den verschiedenen Unterrichtsgegenständen.

Vergleichen wir nun diese verschiedenen Methoden in Hinsicht ihrer bildenden Kraft, und stellen wir dieselben zugleich in Verhältniß zu den Unterrichtsgegenständen: so ist es zunächst augenscheinlich, daß die beiden ersten überwiegend

in Hinsicht der materialen Bildung von Bedeutung sind, in Hinsicht der formalen dagegen nur untergeordnet in Betracht kommen. Durch das neu-bildende Verfahren werden äußere oder innere Wahrnehmungen mitgetheilt, die den Schüler an Kenntnissen bereichern; daneben allerdings auch gewisse Auffassungskräfte begründet, aber doch nur in unmittelbarer Beziehung auf jene. Das verstärkende Verfahren festigt den Besitz jener Kenntnisse, und bildet insofern Gedächtniß- und Reproduktionskräfte für dieselben aus. Aber die höheren Kräfte oder Formen: die der Begriffe, Urtheile, Schlüsse ꝛc., werden dadurch nicht gebildet, außer inwiefern sich Bildungen dieser Art zufällig, und von der Methode unbeabsichtigt, daran anschließen*).

Wir können in dieser Hinsicht zwei Hauptklassen von Wissenschaften unterscheiden: solche, in denen fortwährend neue Elemente hinzukommen, und solche, wo stets überwiegend dieselben Elemente, nur in anderen Verbindungen und Verarbeitungen, wiederkehren. Dieser Gegensatz darf freilich nur als ein relativer gefaßt werden, innerhalb der früher**) bezeichneten Gränzen. Aber innerhalb dieser ist derselbe augenscheinlich. Am entschiedensten findet sich der Charakter der zweiten Klasse bei der Mathematik. Wir haben wenige Grundelemente: in der Geometrie gleiche Linien und Winkel, kongruente Dreiecke ꝛc., in der Arithmetik die elementarischen Zusammenfassungen

*) Bei der inneren Wahrnehmung werden Verstand und Urtheilskraft allerdings geübt. Aber dies ist nur daraus abzuleiten, daß die innere Wahrnehmung durch die entsprechenden Begriffe, also vermöge einer eigenthümlichen Verbindung von Synthesis und Analysis geschieht. M. vgl. hierüber Band I., S. 181 f., und mein „Lehrbuch der Psychologie", S. 97.

**) Vgl. oben S. 241 ff.

der Einheiten; und gleichwohl wird aus dieser aller andere Inhalt der Wissenschaft, bis zu den höchsten Entwickelungen hin, zusammengesetzt. Außerdem liegen auf dieser Seite (wenn auch freilich für den Unterricht der Jugend, die wir nicht tiefer einführen können, weniger entschieden) die Moral, die Religionslehre, die Sprachlehre ihren *inneren* Grundlagen nach, ja selbst die innere oder geistige Geschichte. Dagegen die äußere Geschichte, das Aeußere der Sprachen, die Geographie und die Naturwissenschaften, kurz alles eigentlich Positive, der ersten Klasse angehört. Wir müssen durch alle diese Wissenschaften hindurch *immer wieder neues Vorstellungsmaterial* aufnehmen, immer wieder von Neuem lernen, ohne das Zu-lernende aus dem früher Gelernten ableiten, begreifen, konstruiren zu können. Unstreitig nun wird wegen dieses Reichthums an Vorstellungsmaterialien hier vorzüglich die *verstärkende* Methode an ihrer Stelle sein, und zwar indem wir, wo und in dem Maße wie dies irgend möglich ist, *neue Bildungen* des Aufzufassenden hinzuziehn. Indem es sich besonders um ein sicheres Aufbehalten der in immer neuer Gestalt gegebenen Elemente handelt: so wird eine einmalige Darstellung und Auffassung nicht genügen: am wenigsten in dem Alter, welches zwar im Allgemeinen für Auffassungen dieser Art empfänglicher und freier, aber doch auch wieder flüchtiger ist, und weniger Vorbildungen hinzubringt, als irgend ein anderes*).

Wie nun diese beiden Methoden überwiegend in *materialer* Beziehung und für die Ausbildung der *ersten Reproduktionsformen* von Bedeutung sind: so dagegen

*) M. vgl. oben S. 66.

die Synthesis und Analysis überwiegend in formaler Beziehung und für die höheren Formen. Prägen wir dies genauer aus: so treten uns wieder zwei Klassen von Wissenschaften auseinander. Allerdings ist uns, streng genommen, nirgend ein vollkommen Einfaches gegeben, sondern alles Gegebene schon immer mehr oder weniger zusammengesetzt. Aber im Verhältniß zu dem nächsten Gebrauche, welchen der Unterricht davon machen soll, kann doch Dasjenige, was wir als Besitzthum, als Grundlage in uns vorfinden, entweder ein Zusammengesetztes sein, welches wir zerlegen, oder ein Einfaches, welches wir zusammensetzen sollen. So sind uns für den mathematischen Unterricht die konkreten Anschauungen der Körper und das konkrete Vielfache der Welt gegeben, bei welchen wir erst das wechselnd Zufällige ausscheiden, und die wir in ihre Bestandtheile zerlegen sollen; für den Unterricht in der Muttersprache die instinktartig erworbene Sprachentwickelung, die wir in ihre Elemente aufzulösen haben; für die Moral das ausgebildete moralische Bewußtsein ꝛc. Dagegen der Unterricht in den Naturwissenschaften, vorzüglich wo er sich auf Beschreibungen in Worten stützt, die von früher her gegebenen Vorstellungen von sichtbaren, hörbaren ꝛc. Eigenschaften und Erfolgen in immer neue Gruppen und Reihen zusammensetzt; und in ähnlicher Art auch der geographische und geschichtliche Unterricht (der letztere sowohl seinen äußeren als seinen geistigen Elementen nach), so wie der Unterricht in den fremden Sprachen ein relativ Einfaches vorfinden, welches sie in mannigfachen Zusammensetzungen ausbilden sollen.

Dabei ist jedoch zu bemerken, daß durch diese Verhältnisse nur die Richtung der Methode bei'm ersten Anfangs-

punkte bestimmt wird. Denn später kann ja eben so wohl bei der ersten Klasse eine höhere Synthesis Zweck werden (man denke etwa an die umfassenderen Darstellungen in der Muttersprache, für welche der Unterricht die Fähigkeit zu entwickeln hat), und bei der zweiten eine Analysis des synthetisch Gewonnenen (wie wenn man den Schüler die Merkmale der vorgelegten Naturprodukte angeben, oder eine in fremder Sprache geschriebene Periode analysiren läßt).

Noch besonders aber müssen wir der abstrakten oder idealen Synthesis und Analysis gedenken, wie sie sich in der reinen Mathematik und Philosophie finden. Die wesentlichen Grundverhältnisse werden, mit Abstraktion von dem äußerlich Unwesentlichen und Zufälligen, welches ihnen in der Wirklichkeit anhängt, und also gleichsam in idealer Gestalt, gesondert hervorgehoben, und in ihren eigenthümlichen Kombinationen konstruirt.

Außerdem kommt es darauf an, ob die Synthesen und Analysen, vermöge der Natur des Gegenstandes, in engere Gränzen eingeschlossen, und innerhalb dieser erschöpfend darzustellen, oder ob die Gränzen derselben ausgedehnter, und die möglichen Kombinationen gewissermaßen unendlich sind. Das Erstere findet sich entschieden wieder nur bei der Mathematik. Für jeden ihrer Begriffe läßt sich mit voller Bestimmtheit eine gewisse beschränkte Anzahl von Grundanschauungen angeben, aus welchen derselbe mit voller Klarheit hervorgebildet werden kann; und was die Lehrsätze betrifft, so führt die Zergliederung nach den reellen Grundverhältnissen auf wenige, klar-bestimmte und vollständig anzugebende Elemente zurück; und die möglichen Zusammenbildungen und Verhältnisse derselben können wir, namentlich in der Arithmetik, innerhalb jedes einzelnen

Konstruktionsgebietes erschöpfend darstellen. Dagegen die Sprachen, obgleich auch ihre Elemente mit großer Bestimmtheit und für eine allgemein-gleiche Bildung namhaft gemacht werden können, doch, sobald wir über die einfachsten Kombinationen (äußerlich der Buchstaben zu Sylben ꝛc., innerlich der Begriffe zu einfachen Sätzen ꝛc.) hinaus sind, eine unendliche Mannigfaltigkeit von Synthesen zulassen, für welche an keine erschöpfende Darstellung zu denken ist.

Hiemit hängt genau noch eine andere wichtige Verschiedenheit zusammen. Bei der Sprache nämlich, so wie bei der moralischen und religiösen Entwickelung, werden fortwährend gewissermaßen instinktartig neue Synthesen erzeugt. Wir leben und weben in diesen Entwickelungen; sie bilden unser innerstes Wesen; und so treten denn, auch ungewollt, ja oft unbeobachtet, immer neue Produkte derselben hervor. Dagegen uns die Gegenstände der reinen mathematischen Konstruktion, besonders der geometrischen, mehr zur Seite liegen; ein lebendiges Fortwirken der Kombinationen nur zufällig, einzeln und meistentheils in Folge bestimmter, darauf gerichteter Anstrengungen eintritt; deshalb aber auch die wissenschaftliche Konstruktion, eben weil fast Alles durch sie geschieht, mehr Stätigkeit und gemessenen Fortschritt hat.

Endlich haben wir uns auch, für die Feststellung des Unterrichtes nach den bezeichneten Methoden, stets klar darüber Rechenschaft zu geben, wie weit die zum Grunde zu legenden Entwickelungen innerhalb des Bereiches der Jugend liegen. Man vergleiche in dieser Beziehung etwa den Unterricht in der Moral und Religion mit dem in den Sprachen. Für die Moral können wir, wenn auch,

wie wir uns überzeugt haben*), die moralischen Formen in keiner Art der menschlichen Seele angeboren oder in derselben präformirt sind, doch die elementarischen Grundverhältnisse als schon im jugendlichen Gemüthe gegeben voraussetzen. Sie sind prädeterminirt in einer Art, daß sie bei dem zum eigentlichen Unterrichte hinzutretenden Kinde auf jeden Fall entwickelt sein müssen. Ganz anders aber mit den zusammengesetzten Synthesen dieser Grundverhältnisse, wie dieselben etwa bei umfassenderen und verwickelteren Lebensverhältnissen oder in reicher ausgebildeten Charakteren eintreten. Synthesen dieser Art können wir vielmehr nicht nur nicht als schon vor dem Unterrichte im Kinde gegeben annehmen, sondern auch nicht einmal durch den Unterricht vollständig, für die Empfindung oder für eine innerliche Anschauung, in ihm entwickeln. Sie müssen ihm, auch bei der vollkommensten Darstellung, dennoch mehr oder weniger äußerlich und fremd bleiben, und erst die späteren Lebensverhältnisse können sie lebendig ausbilden. Noch mehr findet sich diese Beschränktheit in Hinsicht der religiösen Entwickelung**). Dagegen die logischen und selbst die sprachlich-ästhetischen Synthesen schon vom Jugendunterrichte in großer Ausdehnung und Mannigfaltigkeit erzeugt und zum Bewußtsein gebracht werden können.

§. 125.

Charakter und Umfang der heuristischen Methode.

Verlassen wir nun zunächst die bisher betrachteten einfacheren Verschiedenheiten der Methode, und wenden wir uns zu den sonst noch hervorgehobenen: so finden wir, und mit

*) M. vgl. Band I., S. 254 ff.
**) Vgl. Band I., S. 426 ff.

mit Recht, als die vollkommenste von allen die heuristische Methode bezeichnet. Die Erkenntniß soll auf die Weise werden in dem Schüler, wie sie, ihrer wesentlichen Natur nach, in der Entwickelung der Wissenschaft geworden ist, und soll in dieser Art, auf die Anregung des Lehrers, von dem Schüler selbst gefunden, selbst erzeugt werden. Unstreitig nämlich wird sie nur dann in ihrer wahren Gestalt erworben*), nur dann zugleich die volle Bildung der geistigen Kraft, welche durch sie möglich ist. Jede anders überlieferte Erkenntniß ist, in Hinsicht der Ueberzeugung, wie in Hinsicht der geistigen Bildung, welche sie begründet, nur ein Schatten jener wahrhaft begründeten.

Daß also die heuristische Methode den hohen Vorzug, welchen man ihr zuerkannt hat, verdiene, ist keinem Zweifel unterworfen. Eine andere Frage aber ist es, in welchem Umfange diese Methode für den Jugendunterricht anwendbar ist. Im vollsten Maße unstreitig nur so weit, als folgende drei Grundbedingungen erfüllt sind**):

---

*) Dies gilt von allen Erkenntnissen ohne Ausnahme, und wenn also von manchen Pädagogen der elementarischen Konstruktion (die sie mit der heuristischen gleichsetzen) eine streng wissenschaftliche oder systematische gegenübergestellt worden ist, welche von oben herab entwickele oder deducire: so beruht dies auf einer mangelhaften logischen Erkenntniß. Die systematischen oder synthetischen Methoden können nur wiederholen, was vorher analytisch gefunden worden ist; ursprünglich wird alle Erkenntniß analytisch erworben; und alle Forschung oder Erfindung also, so wie aller Unterricht, welcher den Weg dieser nachbildet, können nur (logisch oder reell) analytisch verfahren. Man vergleiche hiezu meine „Logik als Kunstlehre des Denkens", S. 162 f. und die dort aus dem Früheren angeführten Stellen.

**) M. vgl. oben S. 61.

1) Alle für die Bildung einer Erkenntniß nöthigen Vorstellungsmaterialien müssen entweder *schon vor dem Unterrichte vorhanden*, oder *durch den Unterricht mitzutheilen* sein. Das Erste findet z. B. in Hinsicht der einfachsten Raum- und Zahlenverhältnisse, das Zweite in Hinsicht der späteren geometrischen Grundverhältnisse, so wie in Hinsicht der meisten Sprachverhältnisse Statt.

2) Diese Vorstellungsmaterialien müssen bereits von dem Schüler *bis zu dem Grade* (synthetisch und analytisch) *verarbeitet* sein, wie es für die Fortentwickelung erfoderlich ist, welche der jetzige Unterricht herbeiführen soll.

3) Endlich muß auch der *Anstoß*, der *Trieb* zu dieser Fortentwickelung, wenigstens dem Allgemeinsten nach, durch den bisherigen Unterricht in dem Schüler erzeugt sein *).

*) Mit Recht hat man darauf aufmerksam gemacht, daß es, wo nur diese Anfoderungen erfüllt werden, in gewissem Maße gleichgültig sei, ob der Lehrer *fragweise* verfahre oder *zusammenhängend vortrage*. „Ob man (bemerkt in dieser Hinsicht treffend *Diesterweg* in seinem sehr schätzbaren „Wegweiser zur Bildung für Lehrer ꝛc.", S. 127 f.) einen Lehrstoff in vortragender Weise behandelt, wobei die Zuhörer schweigen, oder ob man ihn in Fragen einkleidet, so daß die Schüler antworten, das betrifft nur das Aeußere, nicht nothwendig das Innere der Lehrform. Dieses Innere, die Hauptsache, besteht, seiner Verschiedenheit nach, darin, ob der Lehrer, der Docent, den Gegenstand als einen *fertigen, gemachten* ansieht und als solchen behandelt, oder ob er ihn als einen *erst zu findenden*, zu untersuchenden und festzustellenden bearbeitet. In dem ersten Falle *giebt* der Lehrer den Lehrstoff, die Schüler nehmen ihn an, *lernen* im eigentlichen Sinne des Wortes, und sie verhalten sich wesentlich aufnehmend (receptiv, wo nicht gar passiv), dem Gedankengange des Lehrers lediglich folgend; in dem anderen Falle aber gehen sie, auf Veranlassung des Lehrers, von irgend einer Wahrheit aus, untersuchen sie, oder Das, was daraus folgt, und finden so die Wahrheit selbst durch selbsteigenes Nachdenken, Untersuchen und Prüfen" ꝛc.

Diese drei Grundbedingungen finden sich erfüllt bei der bekannten Pestalozzischen Methode für den Unterricht in der Formen- und Zahlenlehre. Der Schüler ist in jedem Punkte des Unterrichtes im vollständigen Besitze Desjenigen, was er für den nächsten Schritt bedarf; indem sich auch die Richtung, die Art der Kombination gleich bleibt, so kann er im Allgemeinen darüber, wie er diesen Schritt zu machen habe, nicht in Zweifel sein; und der bisherige Unterricht hat ihm überdies so viel Befriedigung, so viel geistige Steigerung gegeben, daß er für ein stetes Fortschreiten angeregt ist, ja, wo sich Fassungskraft und Interesse über das Mittelmaß erheben, dem Unterrichte fortwährend gewissermaßen voraneilt.

Eine vorurtheilsfreie und tiefer dringende Prüfung der Gegenstände des Jugendunterrichtes aber zeigt uns, daß für dieselben eine solche Vorbereitung, und deshalb auch die Anwendung der heuristischen Methode in ihrer vollen Strenge nur innerhalb eines sehr beschränkten Umfanges möglich ist. Dies leuchtet schon aus einer allgemeinen Erwägung der für die wissenschaftliche Entwickelung gegebenen Grundverhältnisse ein. In voller Strenge genommen, würde die Entwickelung nach der heuristischen Nachbildung eben so viele Zeit erfodern, als das menschliche Geschlecht gebraucht hat für die ursprüngliche Erfindung der betreffenden Erkenntnisse. Die Wissenschaften aber haben Jahrtausende gebraucht, um zu dem zu werden, was sie sind; und haben dazu selbst in dieser langen Zeit nur durch das angestrengte Zusammenwirken der ausgezeichnetsten und ausgebildetsten Geisteskräfte werden können. Dem Jugendunterrichte dagegen ist eine überaus kurze Zeit zugemessen; und er hat es dabei, der Mehrzahl nach, mit mittelmäßigen Kräften, in

ihrer ersten Entwickelung, und oft nur von mittelmäßigem Eifer beseelt, zu thun. Wie dürfen wir da wohl die gleichen Produkte zu erzeugen hoffen! — Wir wollen es freilich nicht in Abrede sein, daß ein Geltendmachen dieser Parallele in ihrer vollen Strenge eine unnatürliche Ueberspannung sein würde; gestehn es vielmehr gern zu, daß für den Jugendunterricht sehr bedeutende Erleichterungen und Begünstigungen eintreten. Für jene Nachbildung sind die mannigfachsten Abbreviaturen möglich und zulässig. Der Lehrer hat ja die bisherige wissenschaftliche Entwickelung des menschlichen Geschlechtes vor sich mit allen ihren Irr- und Umwegen; diese kann er zum Nutzen seines Unterrichtes anwenden, den Schüler, gerade je mehr die Früheren abgewichen sind, um desto gerader auf das Ziel losführen, und schon durch die ganze Art und Weise, wie er ihm die Aufgabe vorlegt, vor Abweichungen von der erfoderlichen Richtung bewahren. Aber zuerst haben wir doch hierin, auch wenn wir die Anfoderung des heuristischen Verfahrens nur in mäßiger Strenge fassen, ein bedenkliches Nachlassen von demselben: die Kraft wird nicht in dem Maße geübt und gebildet, als wenn wir sie völlig frei gelassen hätten, für ein eigenes Versuchen, und selbst für ein eigenes Irregehn. Und überdies, wie uns eine genauere Erwägung zeigen wird, ist selbst in dieser Beschränkung das Selbstfinden der Erkenntniß durch den Schüler nur in wenigen Fällen zu erreichen.

Betrachten wir nämlich zuerst die Außenwelt näher: so zeigt sich ihre Synthesis (das Zusammen der Eigenschaften, das Nacheinander der Erfolge ꝛc.) als zufällig; oder, wenn man dies in Zweifel ziehn wollte, doch wenigstens für den Unterricht der Jugend nicht als noth-

wendig zu konstruiren. Das Kind also muß sie positiv lernen; sie muß gegeben, kann nicht vom Kinde selbst gefunden werden. Wir können dabei allerdings eine angespannte, selbstthätige Auffassung und Aneignung verlangen, uns von denselben durch Prüfungen überzeugen; aber ein heuristisches Verfahren läßt sich dabei nicht anwenden. In Hinsicht der reellen Analysis wäre dies an und für sich wohl möglich; aber dieselbe erfodert meistentheils besondere Veranstaltungen und besondere Geschicklichkeiten, die sich beim Jugendunterrichte schwer vermitteln lassen. Wir werden daher die Zerlegung der Naturprodukte in ihre Bestandtheile wohl in diesem oder jenem einzelnen Beispiele, aber schwerlich in größerer Ausdehnung heuristisch betreiben können. Am wenigsten Schwierigkeit hat unstreitig die logische Analysis: die Auffassung und Angabe der Merkmale an den Naturprodukten. Hier könnten wir, indem wir nur gelegentliche Fingerzeige gäben, allerdings die Schüler Alles selbst finden, und den Weg der ursprünglichen Erkenntnißbildung wiederholen lassen. Aber man denke an die vierzig-, oder nach Anderen achtzigtausend Pflanzenarten, an die tausend Salze, welche wir kennen ꝛc. Indem diese innerhalb sehr langer Zeiträume einzeln entdeckt und einzeln beobachtet wurden: so war es allerdings möglich, jede einzelne Beobachtung und Abstraktion mit voller Sammlung und geistiger Anspannung zu vollziehn. Aber der Schüler, mit seiner noch wenig ausgebildeten Kraft, müßte in wenigen Monaten des Erwerbes von Jahrtausenden theilhaftig gemacht werden. Wollten wir also hier die heuristische Methode streng durchführen: so würden wir ihn mit Material überschütten, so daß, statt der beabsichtigten Uebung seiner geistigen Kraft, vielmehr ein Erdrückt- und Gelähmt-

werden derselben erfolgte. Auch hier demnach ist ein durchgehendes heuristisches Verfahren unzulässig: nur in formaler Beziehung, und von Zeit zu Zeit, können wir dasselbe eintreten lassen.

Die Innenwelt läßt sich allerdings, analytisch und synthetisch, mit großer Bestimmtheit in ihren nothwendigen Entwickelungsverhältnissen erkennen und konstruiren; auch ist es bei ihr nicht schwer, in mannigfacher Art für diese Konstruktion gewisse Gränzlinien zu ziehn, innerhalb deren wir kein Uebermaß von Vorstellungsmaterialien zu befürchten haben, und innerhalb deren daher die geistige Kraft frei und stark bleiben kann für die Auffassung und Verarbeitung. Aber die innere Wahrnehmung bildet sich überhaupt erst gegen das Ende der Jugendzeit zu größerer Klarheit, Vollständigkeit und Genauigkeit aus; und noch weit weniger also können wir die Analysis und Synthesis derselben in größerem Umfange heuristisch behandeln.

Ueberhaupt aber halte man zweierlei auseinander: die Bildung einzelner und die Bildung allgemeiner Urtheile. Für jene ist weiter nichts nöthig, als daß wir das einzeln gegebene Subjekt vollständig aufgefaßt, und die darauf zu beziehenden Prädikate klar entwickelt, oder das Einfache des Subjektes erkannt haben, und zu diesem letzteren mit angemessener Gewandtheit zusammenzusetzen im Stande sind. Wir müssen, um eine Handlung als sittlich erlaubt zu erkennen, die Handlung und den Begriff des Sittlich-Erlaubten vollständig und klar zu konstruiren vermögen; müssen, um den Satz einzusehn, daß ein gegebenes Dreieck einem Parallelogramme von derselben Höhe und halber Grundlinie gleich sei, die Sätze von der Kongruenz der Dreiecke und die Verhältnisse, in welchen Zusammensetzungen

derselben Statt finden können, für eine klare und sichere Anwendung inne haben. Für die Bildung allgemeiner Urtheile aber (welche doch alle Wissenschaften erstreben und großentheils auch schon wirklich erreicht haben) muß außerdem noch eine erschöpfende (oder doch annähernd-erschöpfende) Vergleichung der Sphäre des Subjektes hinzukommen.

Augenscheinlich nun liegen meistentheils nur die einzelnen Urtheile im Bereiche des Jugendunterrichtes. Wir können, für eine bestimmtere Ausprägung dieses Verhältnisses, zwei Klassen von Erkenntnissen unterscheiden: Erkenntnisse, welche sich auf eine Existenz beziehn, ein Sein aussagen, und Erkenntnisse von abstrakten oder idealen Verhältnissen*). In Hinsicht jener ist bei der Jugend gar nicht an eine Gewinnung allgemeiner Urtheile zu denken. Daß der vorliegende Magnet Eisen anzieht, daß diese und jene Stücke Metall, an welchen man Versuche angestellt hat, die Elektricität leiten, und dagegen diese und jene andere Körper dieselbe isoliren, können wir heuristisch für ihre Erkenntniß ausbilden; aber daß eben dies von allen Magneten, von allen Metallen, von allen Körpern einer gewissen Art gelte, das müssen die Schüler auf das Ansehn der Wissenschaft glauben.

Zu der zweiten Klasse gehören alle mathematischen, so wie alle philosophischen Erkenntnisse im engeren Sinne dieses Wortes. Diese beiden Klassen von Erkenntnissen sind einer rein inneren, abstrakten Konstruktion fähig; aber eben deshalb gewinnen wir auch durch sie nur die Einsicht in abstrakte Verhältnisse, nur Gleichungen oder Sätze, in

*) M. vgl. meine „Logik als Kunstlehre des Denkens", S. 105 ff.

welchen ausgesagt wird, daß sich, wenn Dieses oder Jenes gegeben sei, auch ein gewisses Anderes finden müsse; aber keine Gewißheit, daß oder unter welchen Umständen, das Eine oder das Andere wirklich sei*). Wo eine Ellipse gegeben ist, sagt die Mathematik, müssen sich Abscissen, Ordinaten, Bogen ꝛc. in dieser bestimmten Art verhalten; aber sie kann nichts darüber aussagen, ob und wo eine elliptische Form oder Bewegung in der Natur existire. Die Logik giebt die Beschaffenheit des Schlußsatzes für jede beliebige Kombination von Prämissen, die Moral die sittliche Beschaffenheit jeder beliebigen Mischung von Motiven an; aber ob jene Kombination und diese Mischung in irgend einem menschlichen Geiste Statt gefunden haben, oder jemals Statt finden werden, darüber können sie nichts ausmachen.

Vergleichen wir nun den Jugendunterricht in Hinsicht dieser zweiten Klasse von Erkenntnissen: so dürfen wir uns nicht verbergen, daß auch hier allgemeine Urtheile, streng genommen, nur in einigen Theilen der Mathematik und der Grammatik gewonnen werden können. Bei den ersteren ist dieser Gewinn freilich meistentheils bloßer Schein: man spricht den Satz allgemein aus, führt den Beweis an einem einzelnen Beispiele, und läßt den Schüler die Geltung des in diesem gefundenen Verhältnisses für alle Fälle, im Vertrauen auf den Lehrer oder auf die bisherige Wissenschaft annehmen**). In Hinsicht der meisten logischen Sprachverhältnisse sind wir im Stande, durch

*) M. vgl. meine „Logik als Kunstlehre des Denkens", S. 69.

**) Dies hat hier keine weiteren nachtheiligen Folgen, da die einzelne Anschauung als Schema des allgemeinen Satzes dienen kann, obgleich es keineswegs richtig ist, daß (wie Kant behauptet) dieser unmittelbar in jener erkannt werden könne.

die wirklich ausgeführte Vergleichung einer größeren oder geringeren Anzahl von Beispielen wenigstens annähernd allgemeine Urtheile zu erzeugen. Dagegen für die ästhetischen, moralischen, und noch mehr die religiösen Verhältnisse fast durchgehends nur einzelne Urtheile wahrhaft für die Ueberzeugung des Schülers zu begründen sind.

Allerdings hält es nicht schwer, auch hier für die allgemeinen Urtheile den Schein einer heuristischen Entwikkelung hervorzubringen: wie dies ja fortwährend bei den gewöhnlichen Katechisationen geschieht. Aber erstens ist doch dieser eben nur Schein: wir haben dem Schüler nicht wirklich die Bildung mitgetheilt, welche für die Einsicht, die Ueberzeugung von dem allgemeinen Urtheile erfodert würde. Dies zeigt sich deutlich, sobald dasselbe zur praktischen Anwendung kommen soll. Wir haben z. B., nach allen Regeln der Katechetik, die Sätze aus ihm heraus-, oder vielmehr in ihn hineinkatechisirt, daß man stets das Höhere, Bleibendere dem Niederen und Vorübergehenden vorziehn, stets im Besitze der wahren Ehre, der Ehre bei Gott, die Ehre bei der Welt verachten müsse. Wären diese Sätze ihrem ganzen Inhalte nach von dem jungen Menschen wahrhaft aus sich herausgefunden worden: so würden sie auch eine solche Stärke haben, daß sie ihm in den Versuchungen der Welt als wirksame Amulete dienten. Aber er tritt in die Welt hinaus: und wir sehn ihn, mit Vernachlässigung des Bleibenden und Höhe-

---

Auch in der Mathematik mußten die Erfinder der Sätze zu dem einzelnen Beispiele eine allgemeine Vergleichung der unter dem ausgedruckten Verhältnisse möglichen besonderen Fälle hinzunehmen, und auch die Mathematiker können durch ungehörige Verallgemeinerung irren.

ren, flüchtigen sinnlichen Vergnügungen, und mit Zurücksetzung der wahren inneren Ehre, der Ehre bei den Menschen nachjagen. Wie ist dies möglich? — Unstreitig nur, weil er den allgemeinen Satz nicht dadurch wirklich erworben hat, daß wir denselben an wenigen abstrakten Beispielen haben entwickeln lassen *). Das heuristische Verfahren also ist nur Schein gewesen, oder wir haben wenigstens uns und ihm ganz andere Faktoren und Produkte vorgespiegelt, als die wirklich in ihm erzeugt waren **).

Nicht nur aber, daß durch dieses Verfahren nicht wirklich erreicht wird, was man dadurch zu erreichen glaubt;

---

*) M. vgl. hiezu oben S. 64 f.

**) Auch in der Geschichte der Wissenschaften tritt dieses Verhältniß augenscheinlich darin hervor, daß, besonders in den abstrakteren Gebieten derselben, das Fortschreiten meistentheils ruck- und stoßweise erfolgt: durch wenige ausgezeichnete Männer, die neue Bahnen brechen, und hinter denen dann, für eine kürzere oder längere Zeit, ein Stillstand einzutreten pflegt. Woher dies, da doch die Schüler derselben die Erkenntniß fertig überkommen, und ihnen also um desto mehr Zeit und Kraft übrig bleibt, dieselbe weiter fortzuführen? — Ganz einfach deshalb, weil die dem Inhalte nach gleichen Begriffe, Sätze, Argumentationen ꝛc. keineswegs auch immer ihrer Form, d. h. ihrer Klarheit, Energie, Fruchtbarkeit ꝛc. nach, die gleichen sind. Die Klarheit stammt den Begriffen und Sätzen aus der Vielfachheit des in ihnen verschmolzenen Vorstellens, die Fruchtbarkeit aus dem vielfachen Anhängen des Besonderen, aus welchem sie hervorgebildet sind; dies beides aber kann der Lehrer dem Schüler nicht unmittelbar zugleich mitgeben; und eine Erkenntniß wird also ganz anders fortwirken bei dem Selbstforscher, welcher sie aus einer unendlich reichen Masse von besonderen Vorstellungsmaterialien geformt hat, als bei Demjenigen, der sie traditionell, entweder ganz abstrakt (d. h. meistentheils in bloßen Schällen), oder doch nur durch wenige Beispiele begründet, empfangen hat. Dort wird sie stark und energisch-fruchtbar, hier schwächlich und unfruchtbar gebildet werden. Man vergl. hiezu meine „Logik als Kunstlehre des Denkens", S. 27 ff.

sondern eben deshalb ist auch dasselbe geradezu schädlich. Indem es das Wissen von etwas vorspiegelt, was doch nicht wirklich als Wissen erworben wird: so giebt es dem Schüler einen falschen Maßstab für die Vollkommenheit der Erkenntniß und für die Erfodernisse der Produktivität im Erkennen. Indem derselbe mit so geringem Kraft- und Zeitaufwande zu so umfassenden und wichtigen allgemeinen Sätzen gelangt ist: so gewöhnt er sich, überall nach gleich oberflächlicher Prüfung über das Schwierigste abzusprechen.

Daher die vielen leichtsinnigen Urtheile über ästhetische, moralische, religiöse Verhältnisse, welche gleichwohl mit dem ungestörtesten Bewußtsein einer wohlbegründeten eigenen Erkenntniß behauptet werden. Es möchte schwerlich zu leugnen sein, daß die Schuld davon einem großen Theile nach in der unverständigen Anwendung des sogenannten katechetisch-heuristischen Verfahrens zu suchen ist. Man hat auch hier wieder den Standpunkt des höhergebildeten Menschen, oder auch der höher-gebildeten Menschheit, der gegenwärtigen, ja der künftigen Wissenschaft, fälschlich dem Kinde untergeschoben. Was von jener erreicht ist, oder vielleicht einmal erreicht werden kann, das meinte man vom Kinde durch wenige Fragen und Antworten erreichen lassen zu können!

Will man vor jenen Fehlern behüten: so muß man dies streng auseinanderhalten, und auch für das Bewußtsein des Schülers diese Verschiedenheit so scharf als möglich ausprägen. Mit Recht hat man darauf gedrungen, daß man in den nicht streng positiven Gebieten so wenig als möglich rein vortragend lehre, so viel als möglich den Schüler selbst finden lasse. Dadurch wird er zu angestrengterer Aufmerksamkeit, zu höherer Selbstthätigkeit

veranlaßt, ja gleichsam gezwungen werden, und der Lehrer wird sich überzeugen können, in welchem Maße das Frühere vom Schüler gefaßt worden ist. Aber man bilde dem Schüler nicht ein, daß Dasjenige, was er in dieser Art selbst gefunden hat, die Wissenschaft sei mit ihren allgemeinen Sätzen; man führe ihn vielmehr von Zeit zu Zeit zu der klaren Erkenntniß, wie viel Mehreres zu dem vollständigen Erwerbe dieser gehöre, und daß er für jetzt nur Einzelnes, und selbst dies meistentheils nur unvollständig und unsicher, zu beurtheilen im Stande sei. Der dogmatische Schlummer einer vorgespiegelten eigenen Erkenntniß ist eben so schlimm, als der aus dem blinden Vertrauen auf fremdes Urtheil oder auf eine lang bestandene Tradition hervorgehende: er stumpft eben so den Trieb zur Erkenntniß ab, und erzeugt überdies leicht Dünkel und Anmaßung. Nur also, indem wir dem Schüler stets einprägen, die mit ihm angestellte heuristische Entwickelung sei nur eine beschränkte, beispielartige, werden wir ihn bescheiden, und zugleich den Trieb zu weiterer selbstthätiger Forschung in ihm lebendig erhalten.

Fassen wir demnach Alles zusammen: so würden wir die Anfoderungen für die heuristische Methode im Allgemeinen auf dreierlei zu beschränken haben:

1) Daß in dem Schüler, in der früher bezeichneten Weise, fortwährend ein lebendiger Trieb, die Sache zu lernen, rege erhalten werde. Nur so weit dies geschieht, werden wir uns auch darauf verlassen können, daß er das Gelernte behält; sonst wird es nur zu leicht wieder verloren gehn.

2) Daß die Begründung der Erkenntniß bei ihm der durch die Natur der Sache bedingten, vollständi-

gen Begründung so nah als möglich gebracht werde.

3) Daß jener Trieb durch diese Ausbildung der Erkenntniß nicht ausgefüllt, sondern zu einer vollkommeneren Ausfüllung aufstrebend bewahrt werde. Wie paradox es auch für den ersten Anblick scheinen mag: wir müssen in dieser Hinsicht an den Unterricht, und besonders an den Jugendunterricht, die Anfoderung stellen, nicht zu befriedigen, das heißt, dem Schüler fühlbar zu machen, daß er wesentlich nicht befriedigen könne.

Die sokratische oder katechetische Methode*) ist eine Unterart der heuristischen. Diese kann, wie wir bemerkt haben, auch einen zusammenhangenden Vortrag anwenden (akroamatisch verfahren): wo dann der Schüler, dem Lehrer folgend, und dessen Gedanken nachbildend, mit diesem zusammen das Vorgetragene auffindet. Sie kann, auf der anderen Seite, dem Schüler allein die Lösung des Problemes überlassen, indem sie ihm einige Andeutungen dafür mittheilt, oder auch nur die zu entwickelnden Sätze so vorträgt, daß sich jeder folgende aus den vorhergehenden gleichsam von selbst ergiebt. Kurz, es giebt für die heuristische Methode sehr viele Variationen: unter welchen die sokrati-

*) Der didaktische Sprachgebrauch ist hier leider noch immer sehr schwankend, indem die heuristische Methode der sokratischen, bald in der hier beobachteten Weise als Gattung übergeordnet, bald dagegen nebengeordnet wird (wo man sie dann auf die erste der im Folgenden namhaft gemachten Verfahrungsweisen beschränkt). Auch halten Manche noch wieder die sokratische und die katechetische Methode als zwei verschiedene auseinander: wo sie dann jener die synthetische, dieser die analytische Entwickelung zuweisen. Wir folgen hier dem Sprachgebrauche, welcher der allgemeinste und am meisten begründete zu sein scheint.

sche oder katechetische diejenige ist, wo der Lehrer durch fortgesetzte, geschickt gewählte und angeordnete Fragen die Sache aus dem Schüler herausentwickelt.

Aber auch hiefür lassen sich wieder die verschiedensten Modifikationen denken, welchen gemäß dieser Methode ein größerer oder geringerer Werth zukommt. Zuerst kommt es auf den Grad der Freiheit an, die dabei dem Schüler gelassen wird, und, was hiemit eng zusammenhängt, auf den Grad des Bewußtseins, welches in ihm von dem zurückzulegenden, oder wenigstens von dem zurückgelegten Wege entwickelt wird. Es giebt Katechesen, welche durch Kreuz- und Querfragen den Schüler so beengen und verwirren, daß er nur wie in Fesseln dem Katechisirenden folgt, und am Schlusse, obgleich er den gefoderten Satz zugegeben, und, wie man sagt, aus sich selber zugegeben und entwickelt hat, von der Sache ungefähr so viel weiß, wie am Anfange. Außerdem sind die Katechisationen sehr verschieden in Hinsicht der Tiefe und der Richtung ihres Eingehens: indem sie sich bald nur im Gebiete des Logischen, ja des Grammatischen halten, bald durch dieses hindurch zu den Grundentwickelungen vordringen, bald sich an Nebensachen halten, bald die Hauptsache verfolgen ꝛc. Am beliebtesten sind diejenigen, die wir lexikalische oder synonymistische nennen möchten, obgleich sie sich selber bald als moralische, bald als religiöse oder unter noch anderen Namen geben, d. h. die sich mit der Bestimmung der den verschiedenen Sprachausdrücken zum Grunde liegenden Denksphären beschäftigen.

Auch die Katechesen können analytisch oder synthetisch verfahren: wofür es besonders darauf ankommen wird, welches von beiden im Schüler als mit größerer Vollkom-

menheit gebildet vorausgesetzt werden kann: das Zusammengesetzte oder die Elemente.

§. 126.

Charakter und Umfang der Pestalozzischen Methode.

Von der Pestalozzischen Methode ist schon vielfach im Früheren die Rede gewesen, indem sie in mehreren Punkten als ein noch unerreichtes Musterbild dasteht *). Eine besonnene und scharfe Würdigung derselben sehn wir schon von ihrem ersten Auftreten an durch die Leidenschaftlichkeit erschwert, mit welcher die Einen gegen, die Anderen für dieselbe Parthei nahmen. Waren die Ersteren großentheils überhaupt unfähig, nur einmal so weit in sie einzugehn, um ein einigermaßen begründetes Urtheil darüber zu gewinnen: so sehn wir dagegen die Letzteren verblendet und zu einer Art von enthusiastischem Taumel hingerissen durch das Imponirende der von ihr ausgehenden Wirkungen. In einem Gebiete des Unterrichtes, wo bisher fast durchgehends die ungünstigsten Erfolge beobachtet worden waren, sah man auf einmal die günstigsten hervortreten. Namentlich in der Geometrie hatten sonst die Wenigsten auch nur etwas gelernt; jetzt lernten fast Alle alles Vorgetragene; und nicht nur in passiver Auffassung, sondern in selbstthätiger Erfindung und für eine gewandte Anwendung. An die Stelle des beinah unüberwindlichen Widerwillens, welchen die meisten Kinder gegen diesen Unterricht gehegt hatten, war eine allgemeine Lust daran, ja bei vielen eine Art von Leidenschaft, eine unerschöpfliche Begierde nach immer mehr dar-

*) Man vergleiche besonders S. 62 ff., S. 74 f. und S. 81 f.; auch S. 258 f.

auf sich beziehenden Aufgaben getreten. Eine so überaus glänzende Umwandlung mußte wohl eine gewisse verblendende Gewalt ausüben. Dazu kamen Pestalozzi's Persönlichkeit und Schicksale: seine Naivetät, sein Feuereifer, sein warmes und umfassendes, gewissermaßen rührendes Wohlwollen, die großen Opfer endlich, welche er für die Verwirklichung seiner Pläne gebracht hatte. Selbst seine Unkenntniß aller bisherigen pädagogischen Leistungen (Pestalozzi hatte, als er als Reformator auftrat, wie Bonstetten*) erzählt, seit dreißig Jahren kein Buch gelesen) steigerte, indem sie seinen reformatorischen Enthusiasmus steigerte, hiedurch auch den seiner Verehrer. Indem dies Alles auf Einen Punkt zusammenwirkte, war es wohl natürlich, daß man die dieser Methode durch ihre eigene Natur gezogenen Schranken verkannte, daß man sich in allen übrigen Gebieten des Unterrichtes gleich glänzende Erfolge von ihrer Anwendung versprach, ja daß man selbst eine Läuterung, eine Reform, eine Art von Verklärung aller gesellschaftlichen und moralischen Verhältnisse davon erwartete. Die klar-bestimmte, durchgehends richtige Auffassung und Konstruktion der Formen und Größen, behauptete man, werde in den durch diese Methode Gebildeten ein allgemeines Streben nach Richtigkeit und Bestimmtheit erzeugen: zunächst in Hinsicht der sinnlichen Gegenstände, dann auch in Hinsicht der unsinnlichen und übersinnlichen. Diese heilsame Wirkung aber werde nicht auf die Verstandesbildung beschränkt bleiben. Phantasie und Begierden fehlten ja eben darin, daß sie uns die Dinge unrichtig darstellten; die Gewöhnung also an ein rich-

*) M. vergl. dessen „Briefe an Friederike Brun, herausgegeben von Matthison", Theil I., S. 110.

richtiges Sehen der Formen, an ein richtiges Schätzen der Größen werde auch zu einer praktisch-richtigen Auffassung und Schätzung der Welt führen. Wer sich gewöhnt habe, sich in seinem Schauen von jedem Fehler frei zu halten, werde dies auch in seinem Leben thun.

Wir brauchen wohl kaum zu erinnern, daß dies bloße Begriffsparallelen sind, denen keine Parallelen in der Wirklichkeit entsprechen. Sehen wir auch davon ab, daß es in jedem Falle ungewiß ist, ob sich eine in einer gewissen Vorstellungsmasse hervorgebildete höhere Form überhaupt darüber hinaus regelnd erweisen werde*): so haben wir ja hier selbst ganz verschiedenartige Formen der psychischen Bildung. Es können selbst bei durchgehends richtigen Empfindungen von den Werthen der Dinge, Begierden von unsittlicher Stärke gegeben sein, obgleich doch diese beiden Formen der Bildung auf der praktischen Seite liegen, ja aus derselben Wurzel hervorgehn; um wie viel weniger also dürfen wir von der Richtigkeit des Vorstellens und gar des sinnlichen Anschauens einen solchen Einfluß erwarten, welches von jenen beiden wenigstens um das Zehnfache weiter abliegen möchte, als sie von einander!

Nicht nur diese weithingreifenden Folgerungen auf die höheren Erziehungsverhältnisse aber zeigen sich als ungegründet, sondern auch fast alle näher liegenden Anwendungen, die man in dem Kreise des Unterrichtes selbst von der Pestalozzischen Methode zu machen versucht hat. Beim Unterrichte in der Geographie zog man Netze von Quadraten, in welche man dann die Berge und Flüsse einzeichnete, und mit Zahlenbezeichnung zu einander in Verhältniß setzte; in

*) M. vgl. oben S. 41.

der Geschichte wurden Tabellen nach den Zeiten, den Völkern, den Verbindungen zwischen denselben ꝛc. entworfen, mit möglichster Annäherung an die Form eines mathematischen Schematismus; beim Zeichnen ließ man sich die Schüler Stunden lang üben, gerade Linien, Quadrate, Rechtecke, vollkommen regelmäßige Kreise und Ellipsen ꝛc. aus freier Hand zu ziehn, und eben so aus freier Hand Theilungen, Verdoppelungen ꝛc. in bestimmten Verhältnissen auszuführen. Im Sprachunterrichte wurde die genaueste Auflösung der Wörter in ihre elementarischen Laute und eine erschöpfende Konstruktion der möglichen Grundverknüpfungen vorgenommen, im naturgeschichtlichen Unterrichte eine Klassifikation der verschiedenen elementarischen Merkmale nach den Sinnen ꝛc. Aber man sah nicht ein, daß man mit allem Diesem nur mathematische Grundschematismen gewinne, die allerdings manche schätzbare Anwendung gestatteten, die aber sämmtlich die eigentlichen Gegenstände des Unterrichtes fast unberührt zur Seite liegen ließen. Diese sind ja, im Unterschiede, und gewissermaßen im Gegensatze mit der Mathematik, wesentlich positiv-mannigfaltige, und die Synthesen, welche sie als solche darstellen, für alle mathematische Konstruktionen unerreichbar. Sie müssen erlernt werden, wie sie gegeben sind; und alle mathematischen Schemata, die wir entwerfen mögen, können wohl vielleicht untergeordnet diesem Erlernen eine größere Bestimmtheit mittheilen, bleiben aber demselben dessenungeachtet stets fremd, und werden demnach, wenn man ihnen eine größere Ausdehnung giebt, für die Auffassung und Aneignung des eigentlichen Unterrichtsgegenstandes eher störend als fördernd wirken.

Die geistreichste Anwendung der Pestalozzischen Methode

ist die von Herbart in seinem ABC der Anschauung*) entwickelte. Pestalozzi hatte für seine Formenkonstruktionen das regelmäßige Quadrat zum Grunde gelegt: alle anderen Formen als Abweichungen davon dargestellt. Herbart geht tiefer: die wahren Elemente, bemerkt er, seien die Dreiecke, indem sich ja in diese zuletzt alle gegebenen Formen auflösen ließen; und so werde denn mit der Fertigkeit, alle Dreiecke in ihrer Eigenthümlichkeit genau und gewandt aufzufassen, für die Auffassung aller anderen Formen die gleiche Genauigkeit und Gewandtheit der Auffassung gewonnen werden. Die Art, wie er diesen Plan durch sogenannte Musterdreiecke ausführt, ist sehr sinnreich. Aber auch hiegegen machen sich augenscheinlich dieselben Bedenken geltend. Die Formen, in welchen sich uns die Natur, besonders die höhere, darstellt, bestehen fast durchgehends aus sanften Krümmungen, Wellenlinien ꝛc., welche von jenen eckigen Mustergestalten so weit abstehn, daß sie denselben im Grunde direkt entgegengesetzt sind. Je mehr wir also für diese letzteren, durch die vorgeschlagenen Uebungen, bei dem Schüler eine übermächtige Stärke begründet haben: um desto mehr wird er durch sie in jenen freieren Anschauungen nicht nur nicht gefördert, sondern vielmehr gehemmt und verwirrt werden. Er wird ja Alles gleichsam überdeckt und verdeckt sehn durch das ihm immer gegenwärtige, von ihm in Alles hineingetragene Netz von Dreiecken. Dies gilt noch mehr von der Auffassung der Farben, der Lichter und Schatten, so wie der Mienen und Gebehrden, und überhaupt der Reflexe des Geistigen und Gemüthlichen in den körperlichen Formen. Und selbst für die Beobachtung und Aneignung

*) „Pestalozzi's Idee eines ABC der Anschauung, untersucht und wissenschaftlich ausgeführt". Göttingen 1802.

des mehr Eckigen ist die Förderung durch jene Musterdreiecke nur eine sekundäre: denn das Hauptsächlichste bleiben doch die eigenthümlichen positiven Verhältnisse der Formenverschiedenheiten und Dimensionen, also das zu jenen Hinzukommende, die Abweichungen oder Ausnahmen; und so möchte es sich denn sehr fragen, ob selbst in Beziehung auf diese für den großen Aufwand von Zeit und Kräften, welchen jene Uebungen erfodern, ein genügender Ersatz gewonnen werde *).

In welchem Umfange nun ist die Pestalozzische Methode wirklich anwendbar? — Es fragt sich, wie wir die Eigenthümlichkeit derselben feststellen. Denn bekanntlich ist sie bis jetzt noch, wahrhaft chamäleonartig, in der Darstellung beinah eines Jeden unter ihren Verehrern und ihren Gegnern in anderer Farbe erschienen; und man hat bald Dieses bald Jenes als das ihr Wesentliche hervorgehoben: von dem Aeußerlichsten, dem Vor- und Nachsprechen, bis zu dem Innerlichsten, der Erregung der Selbstthätigkeit in strenger Angemessenheit zu der jedesmaligen Entwickelungsstufe **). Dieses Letztere nun, so wie die durchgängige Begründung des Unterrichtes auf Anschauungen (das heißt

*) „So scharfsinnig auch (bemerkt in dieser Hinsicht Rengger) dieser Versuch, eine exakte Wissenschaft empirisch zu behandeln, oder vielmehr, das Studium einer exakten Wissenschaft empirisch einzuleiten, ausgeführt ist: so läßt sich, bei den wenig genauen Resultaten einer solchen Behandlung, dennoch fragen, ob nicht ein Elementarkurs der Geometrie, der von den Zöglingen eben so leicht als diese Art von Dreieckenlehre gefaßt würde, eine nützlichere und vielseitigere Uebung sein dürfte". (Bericht über die Armenerziehungsanstalt in Hofwyl, im Namen der zur Beaufsichtigung derselben niedergesetzten Kommission ꝛc., S. 20.)

**) Oder man hat sie wohl gar ganz ideal gefaßt, sie als eine unbekannte Gottheit dargestellt, welcher Alles angehöre, was man

nicht nur auf äußere, sondern auch auf innere: von Gefühlen, Urtheilen, geistig produktiven Entwickelungen aller Art ꝛc.) haben wir allerdings als allgemeine Foderung für den Unterricht aufzustellen *). Es ist in Hinsicht hierauf ein großes Verdienst Pestalozzi's, daß er dieses Verhältniß für die Formen und Zahlen, für Gegenstände geltend gemacht hat, bei welchen man dasselbe bisher fast durchaus übersehn, die man von Anfang an abstrakt und für eine todte, mechanische Aneignung dargestellt hatte. Sonst aber hat man nicht nur dieses wichtige didaktische Verhältniß instinktartig angewandt, so lange man überhaupt unterrichtet hat, sondern dasselbe ist auch schon von Anderen vor Pestalozzi mannigfach ins Licht gestellt und für die Praxis des Unterrichtes ausgeprägt worden.

Eigenthümlicher sind der Pestalozzischen Methode der lückenlose Fortschritt, vermöge dessen sich die Schüler in jedem Augenblicke im vollständigen Besitze von Allem finden, was zur Lösung der neu vorgelegten Aufgabe erfodert wird, und die stete Spannung, welche durch die Freude am geistigen Schaffen immer wieder neue Nahrung erhält, und die Schüler gewissermaßen dem

---

in alle Zukunft hin pädagogisch Preiswürdiges entdecken werde. „Pestalozzisch (sagt Niederer) ist Alles, was der Idee gemäß aufgestellt ist, und beim Unterrichte angewandt wird: Entwickelung der Menschennatur nach den organischen Gesetzen dieser Natur selbst im ganzen Umfange ihres Seins, ihrer Verhältnisse und ihrer Thätigkeit, es mag nun von Pestalozzi selbst, oder von Zeller, oder von Pestalozzi's Freunden, oder auch von seinen Gegnern, kurz, es mag herrühren, von wem es wolle. Eben so ist unpestalozzisch Alles, was dieser Idee nicht gemäß ist, und wenn man es im Institut zu Iferten selbst und unter Pestalozzi's unmittelbarer Leitung gebrauchte". (!)

*) M. vgl. oben S. 67 f. und S. 62 ff.

Unterrichte voraneilen läßt. Ueberaus schätzbare didaktische Momente für die Unterrichtsgegenstände, für welche diese Methode zunächst von Pestalozzi ausgebildet worden ist. Aber zuerst ist ein lückenloser Fortschritt nicht überall möglich. Die unendliche Mannigfaltigkeit und die für den ersten Anblick regellose Zufälligkeit, wie sie sich fast in allem historisch Gegebenen, in der Natur und in der Menschenwelt, darstellen, entziehn sich aller streng abgestuften und erschöpfenden Konstruktion. Am vollkommensten würde sich diese noch beim Sprachunterrichte in Hinsicht der logischen Grundlage desselben gewinnen lassen, und in dieser Hinsicht möchte allerdings noch viel für eine zweckmäßigere Ausbildung des Lehrganges zu thun, und die Pestalozzische Methode in manchen Beziehungen als Muster zu gebrauchen sein. Ferner aber, wie schätzbar auch diese Lückenlosigkeit für das sichere Gelingen des Unterrichtes sein mag: so muß man sich doch selbst bei den Unterrichtsgegenständen, welche sie zulassen, hüten, dieselbe zu weit zu treiben. Schon bei der Mathematik kann sie (man denke etwa an die bekannten Lehrbücher von Joseph Schmid) nicht selten lästig werden: das streng Abgemessene, und daß man durch jeden Schritt nur bis zur nächstanliegenden Kombination fortrückt, zu viel Zeit kosten im Verhältniß zu dem kargen Gewinne *): indem man doch nur immer wieder dasselbe Grundverhältniß auf die schon bekannten Anschauungen anwendet, und durch alles Hin- und Her-gehn bei dieser Anwendung an Ideen

*) Dinter erzählt in seinem Leben (S. 241), daß bei einer Revision, die er über die Schule zu Braunsberg anstellte, der von einem Schüler der Elementarmittelklasse gegebene Beweis des Satzes „8 und 9 ist 17" volle sechs Minuten gewährt habe!

nicht reicher wird. Nicht nur dies aber, sondern diese Methode wird auch, bei aller Angeregtheit, welche sie vermittelt, und obgleich sie ihrer Grundtendenz nach überall Selbstthätigkeit und klares Bewußtsein erstrebt im Gegensatz gegen den bisher in diesen Gebieten herrschenden todten Mechanismus, nur zu leicht selbst einen eigenthümlichen Mechanismus erzeugen, welcher für die ausschließend dadurch gebildeten Schüler eine sehr einseitige Beschränkung herbeiführen muß.

Würde wirklich, wie es auf den ersten Anblick scheinen kann, für die Lösung der gestellten Aufgaben eine immer neue Anstrengung erfodert, derjenigen gleich, welche für den ersten Anfang erfodert wird: so würde dieselbe bald zur Ueberstrengung werden müssen. Aber so ist es nicht: es wird bald vom Schüler nur das schon Gewohnte verlangt, was er ohne Anstrengung und gleichsam spielend vollziehn kann. In eben dem Maße aber wirkt dann auch die Methode nicht mehr von Neuem innerlich bildend, erhält nicht wahrhaft geistig lebendig, steigert und erweitert nicht mehr die intellektuelle Entwickelung.

Dazu kommt, daß eine auch in materialer Beziehung nach allen Seiten hin vollständige Befriedigung durch den Unterricht nicht nur nicht als nothwendiges Erforderniß für denselben anzusehn, sondern selbst augenscheinlich unzweckmäßig ist, indem sie allen über den Unterricht hinausgehenden Trieb abstumpft*). Und warum soll nicht der Unterricht der eigenen Kraft der Schüler diese oder jene Aufgabe zu lösen, diese oder jene Schwierigkeit zu beseitigen überlassen, wenn man sie nur durch die lebendige Anregung jenes

*) M. vgl. S. 51 und S. 268 f.

Triebes, und durch die Mittheilung des zur Lösung Nöthigen, dazu willig und tüchtig gemacht hat.

Selbst dies aber ist bei dem eigentlich Positiven, eben inwiefern und inwieweit es ein Positives ist, nicht ausführbar. Oder wie will man es anfangen, den Schüler die Wörter einer fremden Sprache oder die Eigenschaften der Naturprodukte aus dem früher Gegebenen konstruiren zu lassen? — Selbst manche Verhältnisse, welche für den ausgebildeten Menschen einen weniger positiven Charakter haben, wie die moralischen und die religiösen, müssen doch im Unterrichte der Jugend dem größten Theile nach positiv oder historisch dargestellt werden *). Selbstthätigkeit haben wir uns freilich allgemein für den Unterricht als Zweck zu setzen; aber dieselbe muß in vielen Fällen ganz anderer Art sein, als die für die Pestalozzischen Uebungen in Anspruch genommene; muß mehr hingebend, aneignend, in lebendigen Gefühlen nachbildend sein.

Eben deshalb ist es auch nicht möglich, in dem Schüler überall einen solchen Grad von Spannung, wie bei der Pestalozzischen Formen- und Zahlenlehre, zu erzeugen. Eine Freude an geistigem Erwerbe müssen wir allerdings bei jedem Unterrichte bewirken, wenn er rechter Art sein soll**); aber dieselbe kann nicht immer gerade Freude an geistigem Schaffen sein; und in eben dem Maße wird dann natürlich auch jene Spannung, jenes eifrige Weiterstreben geringer sein müssen.

Von der durch die Pestalozzische Methode angebildeten regelnden Musterform endlich gilt, was wir über die

*) Vgl. unten § 138.

**) M. vgl. oben S. 82.

Mathematik überhaupt bemerkt haben*). Dieselbe hat zu viel Starrheit, zu viel Einförmigkeit, als daß wir sie als eine allgemeine geltend machen könnten. Bei ihr werden, indem sie schwerfällig von jeder Vorstellung nur zu der ihr zunächst liegenden fortschreitet, mit noch größerer Strenge alle Abwege ausgeschlossen; wir haben überdies in dem Gebiete, in welchem sie sich bewegt, nicht, wie bei den übrigen Theilen der Mathematik, Anwendungen von größerer Ausdehnung zur Seite; und so wird denn der Schüler noch mehr in Gefahr sein, in einer einseitig steifen Kombinationsform festzufahren. Eine Behandlung aller Unterrichtsgegenstände nach der Pestalozzischen Methode also würde, selbst wenn sie möglich wäre, nicht einmal wünschenswerth sein; vielmehr, um den Schüler den Anfoderungen gewachsen zu machen, welche das Leben mit seiner unerschöpflich reichen Verwickelung und Frische an ihn stellen wird, müssen wir ihn mannigfaltig auch in reicheren, verwickelteren, freieren Kombinationsformen üben: auch in solchen, wo er nicht sicher sein kann, in dem zunächst Vorhergegangenen unmittelbar, und in derselben Art der Fortbildung, die Lösung der aufgestellten Aufgabe zu finden, sondern wo er die Materialien derselben in weitem Umkreise aus vielem Verschiedenartigen hervorsuchen, und die Art und Weise ihrer Behandlung mit eigener, gewissermaßen stets neuer Erfindungskraft dem jetzt vorliegenden Zwecke, im engsten Anschließen an dessen Eigenthümlichkeit, anpassen muß.

---

*) Vergl. S. 200 f.

§. 127.

Charakter und Umfang der Methode des gegenseitigen Unterrichtes.

Noch weniger, als der Pestalozzischen Methode, ist der Methode des gegenseitigen Unterrichtes eine allseitig richtige Würdigung zu Theil geworden. Diese letztere ist noch neueren, und für uns fremden Ursprungs; gleich anfangs in größerem Umfange angewandt in Hinsicht der Gegenstände des Unterrichtes, und doch auf der anderen Seite unter sehr bedeutenden, eigenthümlichen Beschränkungen in Beziehung auf die Unterrichtsstufe und die den Unterricht bedingenden Verhältnisse. Daher denn auch die Beurtheilung noch unsicherer werden mußte: der begeisterten, in Allem blind sich anschließenden, oder doch nur wenig modificirenden Nachahmung ein eben so entschiedenes und blindes Verwerfen entgegentreten. Erst in den neuesten Zeiten hat man hier und dort den Anfang gemacht zu einer unpartheiischeren, besonneneren, tiefer eindringenden Beurtheilung*).

Die Methode des gegenseitigen Unterrichtes ist bekanntlich durch Bell und Lankaster unter dem Einflusse der Noth erfunden worden: bei großer Ueberfülle an Schülern und Mangel an Lehrern. Deshalb mußte sich auch der nach ihren Methoden ertheilte Unterricht auf das Nothdürftigste beschränken, und, wie überall bei Ueberfüllung, den Charakter des Mechanismus (eines todten Vor- und Nachsprechens ꝛc.) annehmen. Aber es leuchtet für jeden besonnener Denkenden ein, daß diese Beschränkungen keines-

*) Ich verweise in dieser Hinsicht besonders auf die bekannten schätzbaren Schriften von Zerrenner.

wegs dem Unterrichten-lassen durch Schüler wesentlich sind. Wir können dasselbe aus freier Wahl eingeführt denken, und unter den günstigsten Verhältnissen: können jenen streng geregelten, mechanischen Fortschritt beliebig mit freieren Formen aller Art vertauschen; können den jugendlichen Lehrern, statt schwer beweglicher Rotten, wenige oder selbst einzelne Schüler gegenüberstellen, und ihnen sogar, innerhalb gewisser Schranken, die Selbstbestimmung ihres Lehrverfahrens überlassen.

Fassen wir also zunächst lediglich das einfache Grundverhältniß ins Auge, wie es sich, so lange überhaupt unterrichtet worden ist, auf das Vielfachste gelegentlich ausgebildet hat*), daß nämlich Schüler zu Lehrern gemacht werden für andere, weniger vorgeschrittene oder weniger fähige Schüler: so können hieraus allerdings auch für die Lernenden manche Vortheile hervorgehn, indem ihnen die Lehrenden näher stehn, wie im Alter, so auch in der ganzen Vorstellungsweise, und sich daher der Unterricht mehr elementarisch ausbildet. Diese Vortheile aber möchten doch nur in sehr wenigen Fällen zu erwarten sein; es würde dazu ein ganz besonderes Talent des lehrenden Schülers, oder ein

*) Fast in jeder Familie, wo viele Kinder sind, werden die älteren Lehrer der jüngeren. Aber auch in öffentlichen Schulen hat man dieses Verhältniß von jeher in Ausführung gebracht. Um ein einzelnes Beispiel anzuführen, hebe ich eine Stelle aus Gedike's Geschichte des Friedrich-Werderschen Gymnasiums (Gesammelte Schulschriften, Theil I., S. 183) aus: „Eine sehr gute Einrichtung unter Langens Rektorat war es, daß er die größeren und weiter gekommenen Schüler an dem Unterricht der Anfänger in Nebenstunden unter seiner Anführung und Anleitung mitarbeiten ließ. Dasselbe geschieht auch jetzt von mir mit Vergnügen und Nutzen der größeren und kleineren Lehrlinge."

besonders günstiger Zufall in dem Aufeinandertreffen der beiden Individualitäten nöthig sein. In der bei weitem größeren Anzahl von Fällen wird der Unterricht unvollkommener sein, als ihn der eigentliche Lehrer ertheilen könnte; und von Seiten des Lernenden also möchte diese Methode, so weit unsere jetzige Betrachtung reicht, wenig Empfehlendes haben.

Höchst schätzbare Förderungen aber knüpfen sich an dieselbe auf der Seite des lehrenden Schülers. Der ihm bisher noch fremde, äußerliche Gegenstand wird ihm dadurch, daß er ihn Anderen lehrt, zu seinem unveräußerlichen Eigenthume, wird ihm innerlich lebendig. Die öftere Wiederholung, mit lebendigem Eifer, das Dargestellte klar und eindringlich zu machen, giebt ihm volle Sicherheit für dessen Anwendung, und erhebt das bisher unbehülflich Ausgeführte zur Fertigkeit, zum Talente. Dazu kommt die eigenthümliche Freude, daß er es in dieser Art beherrscht, und die durch diese begründete Liebe zu dem Gegenstande, welche ihm für alles spätere Lernen ein mächtiger Sporn wird.

In allen diesen Beziehungen gränzt die Methode des gegenseitigen Unterrichtes, trotz allen sonstigen Verschiedenheiten, sehr nah zusammen mit der Pestalozzischen. Bei der letzteren wird der Schüler veranlaßt, sich das durch den bisherigen Unterricht Erworbene immer wieder zu vergegenwärtigen für ein eigenes Schaffen dem Objekte nach; hier findet sich dieselbe Vergegenwärtigung für ein eigenes Schaffen der Form nach*); und zwar, wie wir sehn wer-

*) Die Kombinationsform bleibt sich gleich bei dem Fortschreiten nach der Pestalozzischen Methode; aber der Schüler erzeugt ein Neues, ihr Gemäßes, in Hinsicht der Materie, des

den, zeigt sich die Methode des gegenseitigen Unterrichtes auch bei den Unterrichtsgegenständen anwendbar, welche die Anwendung der Pestalozzischen nicht zulassen, so daß sie sich recht eigentlich zur Ergänzung für diese darbietet.

Eine eigenthümliche, höchst bedeutende Förderung ergiebt sich außerdem für den *Hauptlehrer*. Es wird ihm die *zu häufige Wiederholung* erspart, welche, mehr oder weniger, immer etwas Abspannendes, Mechanisirendes hat. Er wird dadurch geistig freier gestellt, kann seine Kräfte mehr auf das Höhere, Umfassendere des Unterrichtsgegenstandes koncentriren; braucht nicht das Stumpfwerden zu befürchten, welches fast unausweichlich früher oder später in Folge langjähriger Beschäftigung mit den mehr mechanischen Theilen des Unterrichtes eintritt.

Hiezu kommen endlich noch manche sehr wichtige Vortheile, welche die Anwendung dieser Methode in *Schulanstalten* gewährt. Namentlich wird hier auch das Interesse des *Lernenden*, welches sich bisher neutral, ja für viele Fälle negativ zeigte, entschieden zu einer positiven Größe. Es wird dadurch möglich, was unter allen anderen Verhältnissen als beinah unmöglich erschien, *jeden Schüler ununterbrochen in genauer Angemessenheit zu seinem individuellen Bedürfnisse zu beschäftigen und weiter zu führen*. Unter den gewöhnlichen Verhältnissen vermag man es kaum zu hindern, daß, während sich der Lehrer mit diesen oder jenen Einzelnen beschäftigt,

---

Inhaltes; bei dem gegenseitigen Unterrichte bleibt sich der *Inhalt* des Unterrichtes gleich, aber der lehrende Schüler (wir sehn hier wieder von dem untergeordneten Charakter der Anwendung dieser Methode bei Bell und Lankaster ab) muß ihm eine andere *Form* geben, indem er zum Lehrenden wird.

der größere Theil der übrigen Schüler unaufmerksam ist, oder, wenn auch aufmerksam, doch nicht die geistige Nahrung erhält, welche ihm gerade für seinen jetzigen Entwickelungspunkt am zuträglichsten wäre. Aber die Auseinandersetzung dieser und ähnlicher Vortheile müssen wir auf den folgenden Abschnitt versparen, indem wir es hier noch mit den allgemeineren, dem Privat- und dem Schulunterrichte gemeinsamen Bildungsverhältnissen zu thun haben. Schon diese aber zeigen die Methode des gegenseitigen Unterrichtes in einem so günstigen Lichte, daß wir ihr die vielfältigste Benutzung wünschen müssen.

In der bezeichneten Art ist diese Methode zuerst im Großen anwendbar für Alles, was seiner Natur nach mechanisch erlernt werden muß, d. h. wo es auf die Begründung äußerlicher Verbindungen von Vorstellungen oder Bewegungen, und auf die Verstärkung derselben ankommt; also nicht nur für den Unterricht im Lesen, Schreiben, Rechnen, sondern auch in der äußeren Geschichte, in der Geographie, in der Naturgeschichte, in den Elementen der Sprachen ꝛc. In allen diesen Gebieten werden wir unbedenklich für die Wiederholung und Uebung weiter vorgeschrittene Schüler als Lehrer eintreten lassen können. Diese Anwendbarkeit ist auch bereits von den meisten Pädagogen anerkannt worden. Nicht nur dies aber, sondern diese Methode wird außerdem (was man beinah eben so allgemein verkannt hat) ihre Stelle finden bei allem Geistigen, welches vollständig in die Gewalt des Schülers kommen kann, oder, um es noch allgemeiner auszudrucken, welches vollständig, seinem Inhalte wie seiner Form nach, im Bereiche des Jugendunterrichtes liegt. Nicht nur, daß sich die geistigen Entwickelungen

dieser Art dem Wiedergelehrtwerden durch Schüler nicht entziehn: es wird hiedurch für dieselben eine Art von Begeisterung und eine innige Vertrautheit erzeugt werden können, wie sie schwerlich durch irgend etwas Anderes erreichbar sein möchten.

Dies gilt namentlich von der Mathematik. Da der Unterricht in dieser den höchsten Grad von Selbstthätigkeit erfodert: so müssen wir dafür alle Formen dieser letzteren, welche für uns erreichbar sind, zusammennehmen; und unter diesen ist unstreitig das Wiederlehren als eine sehr wirksame anzusehn. Außerdem aber besteht die größte Schwierigkeit bei diesem Unterrichtsgegenstande bekanntlich darin, daß eine durchaus lückenlose Aufmerksamkeit, ein durchaus lückenloses Festhalten nöthig ist, und jede Vernachlässigung hierin, jeder, auch der kleinste Ausfall, für das Verständniß aller folgenden Konstruktionen verderblich wird. Nun aber sind auch bei der vollkommensten Unterrichtsweise mancherlei Ausfälle kaum zu vermeiden: das schon Aufgefaßte entschwindet theilweis wieder, und in Folge von zufälligen Versäumnissen, Krankheiten ꝛc. kann Manches gar nicht aufgefaßt werden. Wiederholungen des Vorgetragenen können diesen Uebelständen nur sehr unvollkommen abhelfen: in Hinsicht des Letzteren meistentheils gar nicht, in Hinsicht des Ersteren wenigstens nicht bei den Schwächsten, wenn nicht der Lehrer dafür die Fähigeren mit Ueberdruß erfüllen und zur Unaufmerksamkeit gewöhnen will. Da nun tritt die Methode des gegenseitigen Unterrichtes als für alle diese Uebelstände in gleichem Maße hülfreich ein. Jedem weniger fähigen Schüler, jedem, dem durch irgend eine Unterbrechung Lücken entstanden sind, werde ein fähigerer beigeordnet, welcher gleichsam für ihn einstehn muß: und bei Jenem werden die Nachtheile des

Zurückbleibens verhindert werden, während bei Diesem die öftere Wiederholung, statt des Ueberdrusses und Widerwillens, vielmehr das erfreuende, spornende, ermuthigende Bewußtsein des vollkommenen Besitzes und der Fähigkeit, Andere des gleichen Besitzes theilhaftig zu machen, begründen wird.

In eben der Art wird diese Methode auch in Hinsicht der grammatischen und logischen Auslegung klassischer Schriftsteller, in Hinsicht der Veranschaulichung und Einübung grammatischer Regeln, so wie für die Erlernung naturwissenschaftlicher Sätze aller Art angewandt werden können. Auch in allen diesen Verhältnissen ist eine genaue Kontrolle durch den Hauptlehrer möglich, so daß also dieser, indem er sein Lehramt auf Schüler überträgt, den Unterricht dessenungeachtet in allen seinen Theilen vollkommen beherrschen kann.

Nur diejenigen Gegenstände des Unterrichtes schließen diese Methode entschieden aus, welche auch durch den Unterricht des Hauptlehrers nicht vollständig in die Gewalt des Schülers gebracht werden können. Von dieser Art sind: die innere Geschichte, die Moral, die Religion, die Entwickelung der poetischen und rhetorischen Schönheiten der gelesenen Schriftsteller, die Darstellung des eigenen Denkens, Fühlens, Strebens ꝛc. Bei allem Diesem bleibt der Gegenstand des Unterrichtes dem größten Theile nach wesentlich außer dem Bereiche des Schülers, so wie des Jugendunterrichtes überhaupt; auch bei dem vollkommensten Gelingen kann es der Lehrer nur dahin bringen, daß das unerreichte Ziel von fern her ins Auge gefaßt, erstrebt, geahnt werde*). Eben deshalb aber kann auch der

*) M. vgl. oben S. 187 ff. und S. 256 auch später § 137 u. 138.

der Schüler nicht Andere desselben theilhaftig machen. Weil er den Weg dahin nicht wirklich zurücklegt, und noch weit weniger mit vollständigem Bewußtsein zurücklegt, ist er auch nicht im Stande, Andere diesen Weg zu führen.

Noch müssen wir, für die Anwendung der Methode des gegenseitigen Unterrichtes, Vorsicht in Hinsicht der moralischen Folgen empfehlen. Richtig angewandt, wird sie auch in dieser Hinsicht höchst förderlich wirken. Die große Wahrheit, daß Jeder in der menschlichen Gesellschaft nach seinen Kräften für das Wohl des Anderen thätig sein soll, prägt sich dadurch nicht nur dem Verstande, sondern auch dem Herzen und Willen der Schüler ein*); und eine eitle Erhebung über Andere wird sich da nicht bilden können, wo der Höherstehende fortwährend bestrebt ist, den Andern auf seine Höhe zu erheben, und sich gleich zu machen. Gefährlicher aber in dieser Hinsicht, so wie überhaupt, ist die negative Form: das Recensiren- und Verbessernlassen fehlerhafter Arbeiten oder Antworten durch andere Schüler. Denn hiedurch wird ja der Zurechtgewiesene dem Zurechtweisenden nicht gleich; die Verbesserung der Fehler theilt ihm noch nicht die Fähigkeit mit, diese und ähnliche Fälle künftig zu vermeiden; und auch abgesehn davon also, daß die Vorlegung des Fehlerhaften überdies den noch nicht völlig im Richtigen Festgewurzelten unsicher und wankend machen, und ihm hiedurch intellektuell nachtheilig werden kann, wird dieselbe leicht eine Neigung, sich über Andere erhaben zu glauben, und Wohlgefallen am Tadeln begründen können.

*) M. vgl. Band I., S. 370 f.

Aber speciellere Bemerkungen hierüber, so wie die über einige andere pädagogisch-förderliche Momente der Methode des gegenseitigen Unterrichtes, versparen wir für spätere Erörterungen.

Nachdem wir so die vorzüglichsten, von der Wissenschaft oder von der Praxis dargebotenen Methoden im Allgemeinen kritisch beleuchtet haben*), gehn wir zu der speciellern Anwendung derselben auf die verschiedenen Unterrichtsgegenstände über. Wir schlagen hier, wo es nicht, wie bei der didaktischen Würdigung, darauf ankommt, die verschiedenen Objekte des Unterrichtes um gewisse regelnde Mittelpunkte

*) In Jacotot's weitschweifigen Tiraden habe ich bei aller Mühe nicht eine Spur von einer geregelten Methode entdecken können. Die in seinem Enseignement universel bis zum höchsten Ueberdruß wiederkehrenden, sogenannten Principien: daß „Alles in Allem sei" daß „nach der hier dargestellten universellen Methode Jeder gleich gut unterrichten könne, der Ungeübte eben so wohl, wie der Geübte, ja der des Gegenstandes völlig Unkundige eben so wohl wie der Kundige", daß „alle Menschen an angeborenen Anlagen einander gleich seien" — diese und ähnliche Sätze stehn in dem Maße mit aller Erfahrung im Widerspruch, daß nur ein durchaus unklarer, phantastischer Kopf auch nur einen Augenblick daran glauben kann. Daß der fortwährende Umgang mit einem geistreichen Buche, das gänzliche Hingeben an dasselbe für die Bildung überaus förderlich sei, ist allerdings ein sehr wahrer Gedanke, und der sich mannigfach im Einzelnen für den Unterricht fruchtbar erweisen kann. Dieses Verhältniß ist auch vor Jacotot unendlich oft, mehr oder weniger bewußt oder instinktartig, für die Bildung angewandt worden, wie namentlich im Großen das Beispiel der schottischen Puritaner zeigt, welche durch ein solches hingebendes Anschließen an die Bibel eine in vielen Beziehungen sehr schätzbare Bildung selbst in denjenigen Gebieten der menschlichen Erkenntniß erworben hatten, die in der Bibel nur beiläufig berührt werden, und die sie freilich zugleich im Leben und durch das Leben studirten. Und dies führt uns auf den Hauptpunkt: eine solche Wirkung wird unstreitig nur da

herum zu gruppiren, den entgegengesetzten Weg ein, indem wir den Anfang machen mit der Betrachtung des mehr Aeußerlichen, und von diesem aus allmälich zu dem mehr Innerlichen und Geistigen emporsteigen. Auch hier behalten wir übrigens das bisher befolgte Verfahren bei, die Unterrichtsgegenstände nicht vereinzelt, sondern in den natürlichen Gruppen aufzuführen, in welche sie sich ihrem didaktischen Charakter gemäß ordnen: ein Verfahren, durch welches wir auf der einen Seite unnöthige Wiederholungen ersparen, und auf der anderen unmittelbar einen tieferen Blick in die Gründe der aufgestellten Vorschriften eröffnen.

---

eintreten können, wo die Elemente Desjenigen, was in dem Buche dargestellt ist, im Inneren des Lesenden gegeben sind (vgl. oben S. 61 ff.). Ein auch den Elementen nach geistloser Mensch kann das geistreichste Buch hundert und tausend Male lesen, ohne dadurch weiter zu kommen. — Was endlich die Berichte über die von dieser Methode hervorgetretenen glänzenden Erfolge betrifft — nun, so haben wir diese wie all dergleichen Berichte zu nehmen. Die Kinder, welche nach kurzem Unterrichte eine bedeutende Höhe der Bildung zeigten, waren vielleicht schon vorher in höherem Grade gebildet, oder wurden dies dem größern Theile nach durch ihre sonstigen Umgebungen; oder ihre Bildung war überhaupt nur Schaum und Schein und Wortwerk, oder endlich das enthusiastisch wilde Andringen Jacotot's hat ihnen wirklich einen bedeutenden Schwung gegeben, so daß sie sich durch eigene Anstrengung aus dem Telemach angeeignet haben, was sich irgend daraus aneignen ließ. Dergleichen wird in Frankreich weit eher möglich sein, wo es eine gewisse allgemein-stereotypische Bildung giebt, die überdies in dem ungleich lebendigeren gesellschaftlichen Verkehr schon von den frühesten Jahren an fortwährend den Kindern dargeboten wird, und wo das angeborene Temperament eine große Leichtigkeit für die Aneignung des Dargebotenen begründet. Bei uns, wo in allen diesen Beziehungen so ziemlich das Gegentheil Statt findet, möchte diese Methode schwerlich auch nur mittelmäßige Wirkungen hervorbringen.

II.

Methoden
für die einzelnen Unterrichtsgruppen.

§. 128.
Unterricht in äußeren Fertigkeiten.

Die Thätigkeiten, auf welche sich die äußeren Fertigkeiten beziehn, gehören ziemlich tief stehenden Systemen des menschlichen Seins an; daher auch, wie wir schon früher bemerkt haben*), ihre Ausbildung an und für sich so gut wie gar keinen Werth hat, sondern diesen erst dadurch gewinnt, daß sie als Zeichen, oder in anderen Verhältnissen, mit geistigeren Entwickelungen in Verbindung treten. Aus demselben Grunde besitzen auch diese Thätigkeiten nur ein schwaches Bewußtsein, können nicht unmittelbar als Einbildungsvorstellungen reproducirt werden, sondern bedürfen dafür einer Stütze, die sie durch die Einbildungsvorstellungen des mit ihnen in Verbindung stehenden Sichtbaren oder Hörbaren erhalten (der sichtbaren Bewegungen, der hörbaren Töne ꝛc.). Sie sind endlich (im Unterschiede von den sinnlichen Anschauungen, welche in der Richtung von außen nach innen hin gebildet werden, so wie von den rein innerlich gebildeten Phantasien, Denkthätigkeiten ꝛc.) von innen nach außen gehende Entwickelungen**). Aus diesen

*) M. vgl. S. 23 und S. 207 ff.

**) Eine Ausnahme hievon macht das Lesen, wobei die Entwickelung, die sich auf das Verständniß der sichtbaren Zeichen bezieht, allerdings in der Richtung von außen nach innen liegt. Aber bei'm lauten Lesen tritt sogleich jene andere Richtung ein, und theils deshalb, theils der sonstigen großen Verwandtschaft wegen, ziehn wir auch den Unterricht in jenem in diese Gruppe mit hinein.

Momenten lassen sich leicht alle methodischen Vorschriften ableiten, welche dieser Klasse von Unterrichtsgegenständen, also dem Unterrichte in mechanischen Arbeiten, in Leibesübungen, im Lesen, im Schreiben, im Zeichnen, im Singen, im Tanzen ꝛc. gemeinsam sind.

Aus der niederen Stelle, welche sie innerhalb des menschlichen Seins einnehmen, ergiebt sich zuerst zweierlei. Einmal, daß hier jede Erleichterung des Unterrichtes an ihrer Stelle sein wird, welche nicht der vollständigen Erwerbung der Fertigkeit Eintrag thut; und zweitens, daß man alle sich auf sie beziehenden Entwickelungen so viel als möglich unterzuordnen: dieselben so wenig als möglich als etwas für sich und im Bewußtsein sich geltend Machendes auszubilden habe. Wir bringen uns diese Bestimmungen näher durch Anwendung auf die verschiedenen Gattungen*), indem wir zugleich auf die hauptsächlichsten Fehler Rücksicht nehmen, deren man sich in dieser Hinsicht schuldig gemacht hat.

Was also zuerst die auf die Hervorbringung nützlicher Produkte gerichteten Thätigkeiten betrifft: so wird dadurch der Gebrauch von Maschinen für diesen Zweck gerechtfertigt. Jedes Ersparniß an mechanischen Thätigkeiten dieser Art macht den Menschen freier für das Höhere**). Denkmaschinen, Dichtmaschinen, Ueberlegungsmaschinen ꝛc., wenn sie erfunden werden könnten, müßten aus dem höheren Interesse der Menschheit auf das Strengste verboten werden. Nur Rechenmaschinen würden allenfalls zu dulden sein, indem es bei'm Rechnen auf abstrakte Kombinationen der abstrakten Einheit ankommt, ohne eigentliche Gedanken,

*) Vgl. oben S. 55 f.

**) M. vgl. hiezu Band I., S. 168 f. und S. 302.

und also dabei doch ein gewisser Mechanismus nicht zu vermeiden ist. Auch hier möchten wir indeß des Maschinenmäßigen vielleicht schon zu viel haben. Auf jeden Fall aber brauchen für das Gebiet der äußeren mechanischen Thätigkeiten die auf die Erleichterung und Unterordnung gerichteten Anfoderungen weder gerechtfertigt noch weiter ausgeführt zu werden: das Letztere nicht, da überhaupt die für diese Thätigkeiten zu entwerfende Methodik, als zu speciell, außerhalb unserer Aufgabe liegt*).

Von bei Weitem größerer Wichtigkeit für die allgemeine, und selbst für die geistige Bildung sind die gymnastischen Uebungen. Wir haben es als einen bedeutenden pädagogischen Gewinn unserer Zeit anzusehn, daß man von Neuem der Verbindung inne geworden ist zwischen einem gesunden, starken, gewandten Körper und einer gesunden, starken, gewandten Seele; und es ist sehr zu bedauern, daß man, in Folge unglücklicher Nebenverhältnisse und Zeitverwickelungen, an dieser Erkenntniß nicht allgemein festgehalten, und derselben nicht durch stätige Anwendung den ganzen heilsamen Einfluß eröffnet hat, dessen sie fähig ist. Aber auch hier macht sich das angegebene Verhältniß geltend. Der Körper soll sich ausbilden im Allgemeinen nur im Dienste des Geistigen. Jedes Bewußtsein, welches nicht für diesen Zweck nöthig ist, jedes Für-sich-sein-wollen des Gymnastischen, jede dafür bleibend und im Großen ausgebildete Neigung oder gar Leidenschaft ist vom Uebel. Man hat mit vollem Rechte und mit wohlthätigem Erfolge durch die gymnastischen Uebungen unter Anderem auch der alten gelehrten Pedanterei entgegenzuwirken gesucht; aber

*) Vgl. S. 31.

die kurze Zeit, während deren sie allgemeiner vorgeherrscht haben, hat gelehrt, daß es eben so auch eine Turnpedanterei giebt; und wenn man sich eine von beiden gefallen lassen sollte, möchte wohl auf jeden Fall die erstere noch immer den Vorzug verdienen.

Die auf die Hervorbringung und das Verständniß der allgemein-gewöhnlichen Zeichen gerichteten Thätigkeiten sind an sich die unbedeutendsten von allen; und für sie also machen sich ganz vorzüglich die im Allgemeinen aufgestellten Vorschriften geltend. Auch schon der gewöhnliche, natürliche Gang des Unterrichtes ist damit in Einstimmung. Zwar müssen allerdings, damit die angemessene Genauigkeit und Sicherheit erworben werde, bei'm ersten Lernen die Bewegungen einzeln für das Bewußtsein ausgebildet werden. Aber für die Beendigung und das vollkommene Gelingen des Unterrichtes wird erfodert, daß dieselben wieder unbewußt werden, damit das dadurch bezeichnete Geistige, welches bei jenem ersten Lernen zurücktreten mußte, ganz frei und ungestört gelassen werde für eine möglichst gesteigerte Thätigkeit. So lange das Kind noch bei'm Lesen und Schreiben an die einzelnen Buchstabenformen und an die einzelnen, zu deren Hervorbringung nöthigen Bewegungen denken muß: so lange ist auch noch kein volles Verstehn des Gelesenen, und noch weniger eine eigene geistige Produktivität während des Schreibens möglich. Das Geistige soll nicht nur nicht dem Aeußerlichen untergeordnet werden, sondern dieses letztere ganz ihm selber unterordnen: das Aeußerliche keineswegs das Bewußtsein theilen mit dem Geistigen, sondern ganz für das Bewußtsein verschwinden.

Hienach haben wir dann die neueren pädagogischen Bestrebungen auf diesem Gebiete zu beurtheilen. Es ist be-

kannt, wie viel Treffliches namentlich für die Verbesserung des Leseunterrichtes, so wie des Schreibeunterrichtes, inwiefern dieser mit jenem zusammenfällt, geleistet worden ist. Man hat, zu Gunsten einer wohlberechtigten Erleichterung, die Nominalmethode, welche zwischen die Verbindung von Lauten und sichtbaren Zeichen ein Drittes, und noch dazu Verwirrendes geschoben hatte, mit der Lautirmethode vertauscht; man hat auf die Nothwendigkeit aufmerksam gemacht, auch für den Unterricht die Laute (welche ja hier die Grundlage, die Sache bilden im Verhältniß zu den Buchstabenformen, als Zeichen) als das Regelnde zum Grunde zu legen, und sie daher dem Kinde in einem Schematismus einzuprägen, welcher den elementarischen Besitz der Sprache in seiner ganzen Vollständigkeit darstellt oder erschöpft; man hat die Unterweisung in der Kombinirung derselben zugleich einfacher und methodischer ausgebildet: an die Stelle des unnöthig hemmenden Buchstabirens ein unmittelbares Zusammensprechen der Buchstaben, und zwar nicht in sinnlosen Sylben, sondern in solchen Wörtern gesetzt, welche eine ebenfalls erschöpfende Anschauung gewähren von allen für die Auffassung bedeutenden Kombinationen. Es war endlich sehr lobenswerth, daß man in dem Kinde zugleich ein klares Bewußtsein entwickelte von Dem, was es hiebei thut: theils um es überhaupt vor Gedankenlosigkeit zu bewahren, theils um dadurch das für diese Uebungen im Allgemeinen kaum rege und gespannt zu erwartende Interesse zu beleben und höher zu spannen.

Aber wenn man nun hierüber weit hinausgegangen ist: wenn man die künstlichsten Systeme der Sprachlaute, in den künstlichsten Terminologien ausgeprägt, als wesentliche Bestandtheile hat in den Elementarunterricht aufnehmen wollen;

wenn man ganz allgemein (nicht bloß, wo es schwer zu überwindende Fehler des Sprechens rathsam machten) darauf ausgegangen ist, in den Kindern die genaueste Kenntniß von den zur Hervorbringung jedes Tones nöthigen Stellungen des Mundes und der übrigen Sprachorgane auszubilden; wenn man wohl gar damit eine Theorie verbunden hat über die Parallele zwischen den Mundstellungen und den Buchstabenformen: so müssen wir dies als eine Pedanterei verwerfen, die nicht nur unnütz ist, sondern geradezu dem Zwecke des Unterrichtes entgegenarbeitet. Dem Zwecke des Unterrichtes gemäß soll das Zeichen so viel als möglich hinter dem Bezeichneten zurücktreten: denn Jenes ist wesentlich ohne geistigen Gehalt, und Dieses ist eines geistigen Gehaltes von jeder Größe wenigstens fähig. Nur gleichsam nothgedrungen also, und innerhalb der Schranken ihres geringen Werthes, haben wir die Zeichen, sowohl was ihre Hervorbringung, als was ihre Auffassung betrifft, für das Bewußtsein des Kindes auszubilden; und jede Ausbildung, welche hierüber hinausgeht, welche den Zeichen eine größere Selbstständigkeit, ein größeres Gewicht verleiht, ist dem wahren Zwecke des Unterrichtes hinderlich. Es ist freilich zu bedauern, daß, nach dem bekannten Sprüchworte, Gelehrte gemeinigkich schlecht schreiben; aber es tritt nun einmal leicht ein solches Beschränkungsverhältniß zwischen dem Geistigen und dem Aeußerlichen ein, und es ist daher (Ausnahmen giebt es auf dieser Seite so gut, wie auf jener) im Allgemeinen eben so wahr, daß Diejenigen, welche sehr schön schreiben, und sich viel damit bemühen, gemeiniglich keine Gelehrte werden. Eben so nun in Hinsicht des Lesens. Hängen wir an die Auffassung der Buchstaben eine lange Schleppe von gekünstelten Theorien: so ist zehn gegen eins

zu wetten, daß das Kind später dazu kommen wird, den gelesenen Gegenständen eine angespannte Aufmerksamkeit zuzuwenden, und dieselben für sein eigenes Denken weiter fortwirken zu lassen.

Man hat hier wieder den Standpunkt des Lehrers mit dem des Schülers verwechselt. Für den Lehrer wird es allerdings angemessen sein, sich ein solches bestimmt ausgeprägtes Bewußtsein zu erwerben, und solche Theorien zu entwerfen: denn sein besonderer Beruf bringt es mit sich. Aber der Schüler soll im Allgemeinen nicht Lese- und Schreiblehrer werden; und überdies ist für ihn das Verhältniß gefährlicher: denn bei dem Lehrer kommen diese Theorien in eine schon gebildete (schon volle) Seele hinein, bei dem Schüler in eine noch ungebildete (leere), und dieser wird also weit leichter darin festfahren können. Man hat sich gefangen nehmen lassen durch den erhabenen Satz: „der Mensch müsse das vollkommenste Bewußtsein gewinnen über Alles, was er thue". Aber es ist hiemit, wie mit Pestalozzi's „Buch der Mütter". Allerdings ist es eine Vollkommenheit, zu wissen, wie jedes Glied des Fingers oder sonst eines Körpertheiles sich von dem anderen unterscheide und genannt werde: denn Wissen ist an sich vollkommener als Nicht-Wissen. Nur daß das Kind in der Zeit, die es braucht, um das Wissen hievon zu erwerben, das Wissen von tausend anderen besseren Dingen erwerben kann. So auch mit jenem Bewußtsein über das Thun. Es fragt sich, von welcher Art das Thun ist, für welches das Bewußtsein ausgebildet werden soll. In dem Hypochondristen geschehn manche leibliche Entwickelungen mit Bewußtsein, die im gesunden Menschen unbewußt geschehn; und dagegen wäre an sich nichts einzuwenden, wenn nicht das Bewußtsein dieser

niederen Entwickelungen so vielfach störend einwirkte auf das Bewußtsein der höheren geistigen. Wir wollen es demnach keineswegs leugnen, daß es nützlich und gut sei, jene Mundstellungen ꝛc. zu kennen; aber das Kind hat in der Zeit, wo es lesen lernt, so unendlich vieles Wichtigere zu lernen, daß wir die Erwerbung jener Kenntnisse zurückweisen müssen.

Dieselben Grundsätze finden leicht ihre Anwendung auf die vierte Gattung äußerer Fertigkeiten: auf diejenigen, welche der nachbildenden oder der symbolischen Darstellung gewisser Anschauungen und Gemüthsbewegungen dienen. Auch diese, wie schon der eben gebrauchte Ausdruck sagt, sollen im Dienste des Geistigen ausgebildet werden. Man sei zwar genau und streng auch in Hinsicht des Aeußeren, so weit dies nöthig ist, damit die Fertigkeit vollkommen und für eine sichere Anwendung erworben werde; aber man verbanne auch hier alle Künsteleien; man verschaffe so bald als möglich dem Geistigen neben der auf die äußere Darstellung gerichteten Thätigkeit Raum, und lenke den Unterricht immer mehr zu Jenem hinüber. Ueberdies lernen ja doch die Meisten nicht Zeichnen, Singen, Musik ꝛc., um dieselben einmal als Kunst auszuüben, oder auch nur überhaupt auszuüben; sondern sie lernen Zeichnen, um die Natur und die Werke der Kunst mit mehr Ruhe, Klarheit, Bestimmtheit, Genauigkeit zu sehen; sie lernen Singen, um für ihre Empfindungen einen ansprechenderen, edleren Ausdruck zu gewinnen; sie lernen Musik, um musikalische Kunstwerke vollkommener zu hören, und der geistigen und gemüthlichen Befruchtung durch dieselben in höherem Maße empfänglich zu werden. Darauf also hat auch der allgemeine Unterricht vor allem Anderen hinzuarbeiten.

Nach dieser allgemeinen Orientirung stellen wir diese Gruppe von Unterrichtsgegenständen genauer in Verhältniß zu den früher unterschiedenen Methoden*).

Die Thätigkeiten, auf welche sich diese Fertigkeiten beziehn, sind von innen nach außen gehende. Der neu bildende Unterricht kann sich also nicht unmittelbar wirksam erweisen durch sinnliche Anschauungen; und eben so wenig in den meisten Fällen direkt mittelbar: indem er die inneren Erregungen weckte, von welchen die hervorzubringenden Zeichen die natürlichen Wirkungen sind**). Wir müssen uns also für den neu-bildenden Unterricht an die Associationen anschließen, welche in früherer Zeit zwischen den Bewegungen und Kraftäußerungen auf der einen Seite und deren Wahrnehmungen durch den Gesichts- oder Gehörsinn auf der anderen Seite gestiftet worden sind, und sich im Inneren des Kindes angelegt vorfinden. Der Lehrer macht die Bewegung, sagt den Ton vor. Indem nun das Kind diesen hört oder jene sieht, so machen sich die bezeichneten Verknüpfungen geltend, und die entsprechenden Muskelanlagen streben auf. Hat auch das Kind allerdings in den meisten Fällen noch nicht gerade denselben Ton oder dieselbe Bewegung hervorgebracht: so hat es doch ähnliche hervor-

*) Vgl. §. 120 — 127.

**) M. vgl. hiezu S. 99 ff. — Dies ist, der Natur der Sache nach, nur möglich in Hinsicht der vierten Klasse. Am ausgedehntesten wird es in Hinsicht des Singens und der ästhetischen Seite des Lesens eintreten können; auch für das Zeichnen werden in mancherlei Verhältnissen innere Darstellungstriebe erzeugt und unterstützend hinzugezogen werden können. Für die gymnastischen Uebungen wirken wenigstens die allgemeinen Bewegungstriebe sehr mächtig mit. Am wenigsten ist für das Schreiben auch nur eine Annäherung hiezu zu bewerkstelligen.

gebracht, und zugleich gesehn und gehört, und an diese also schließt sich die durch jenes Vorthun vermittelte Nachahmung an. Das Kind versucht so lange, gleichsam auf's Gerathewohl, bis ihm das Entsprechende gelungen ist; und so ist denn indirekt eine auf dessen Hervorbringung gerichtete neue Thätigkeit ausgebildet worden.

An eben dieses Verhältniß schließt sich dann auch die verstärkende Methode an. Der Lehrer hält den Schüler an dem einmal Gelungenen fest; läßt dasselbe so oft wiederholen, bis durch die vielen davon zurückbleibenden Spuren Dasjenige, was wir Fertigkeit oder Talent nennen, begründet ist. Die Verstärkung ist also bei dieser Gattung von Thätigkeiten eben so wenig unmittelbar durch Wiederholung von Sinneneindrücken möglich*). Die einzige untergeordnete Verschiedenheit in dieser Hinsicht ist die, daß die Reproduktion entweder rein dem Schüler selbst überlassen, oder durch wiederholtes Vormachen (der Striche bei'm Schreiben und Zeichnen ꝛc.) unterstützt werden kann. Unstreitig wird durch dieses letztere Verhältniß mehr Sicherheit und Kräftigkeit für die Wiederholung gewonnen werden; und es ist daher im Allgemeinen empfehlenswerther. Der Schüler muß fortwährend nicht nur Geschriebenes und Gezeichnetes ꝛc., sondern auch Schreiben und Zeichnen sehn; der Lehrer muß ihm vielfach vorlesen, wenn er (logisch und ästhetisch) richtig lesen lernen soll ꝛc.

Die Synthesis, welche hier in sehr großer Ausdehnung in Anwendung kommt, muß sich, soll sie für längere Reihen sicher begründet werden, ebenfalls an die Vorstellungen des Hörbaren und Sichtbaren anschließen, und erst durch

*) Vgl. oben S. 244 f.

diese hindurch die geforderten Muskelthätigkeiten aneinanderreihen. Der Lehrer läßt den Schüler die bei'm Schreiben, bei'm Zeichnen, bei'm Tanze ꝛc. einander folgenden Bewegungen in dieser Folge zunächst *sehen*, die Töne bei'm Singen in ihrer eigenthümlichen Folge zunächst *hören*; und erst, indem jedes *einzelne* Gesichtsbild und jeder *einzelne* Ton, in der vorher auseinandergesetzten Weise, die entsprechenden *einzelnen* Bewegungen der Hände, der Füße, der Sprachmuskeln ꝛc. hervorruft, werden auch diese, zunächst für das unmittelbar gegenwärtige Thun, und dann, vermöge der von diesem zurückbleibenden Spuren, für die Begründung der inneren Fertigkeit miteinander verbunden. Ja in nicht wenigen Fällen muß die Synthesis durch die Vorstellungen des Sichtbaren und Hörbaren zugleich hindurchgehn, wie bei'm Unterrichte im Singen nach Noten, im Vorlesen ꝛc. In Angemessenheit zu den sichtbaren Zeichen werden zunächst die Tonvorstellungen, und dann erst von diesen aus die Bewegungen in der bezeichneten Art mit einander verbunden. Doch wird unstreitig die Erweckung um so weniger zeit- und kraftraubend, und im Allgemeinen auch um so sicherer sein, je weniger vielgliedrig und verwickelt die Synthesis zu sein braucht.

Am wenigsten kommt in dieser Klasse von Unterrichtsgegenständen die *Analysis* in Anwendung: nur in Hinsicht des früher instinktartig Ausgebildeten, um dasselbe bestimmter und für ein klares Bewußtsein auszuprägen. Man denke an die Zergliederung der instinktartig erworbenen Sprache in die einfachen Laute.

Der *heuristische* Unterricht möchte in *strengerer* Durchführung fast nur für das zuletzt erwähnte Verhältniß eintreten können. Die Synthesis der Kunsterfindung hat

einen freieren Charakter, der sie dem eigentlichen Unterrichte größtentheils entzieht.

Der gegenseitige Unterricht endlich ist in der Ausdehnung anwendbar, wie die Aneignung durch die Schüler mit voller Sicherheit geschehn ist. Eben deshalb aber ist er nur mit großer Vorsicht zu gebrauchen, da die meisten Bewegungen nur sehr langsam zu solcher Sicherheit gedeihen, daß ein Kind dem anderen dafür wahrhaft Vorbild sein kann. Bei'm Leseunterrichte hat dies, so weit die mechanische Association geht, keine Schwierigkeit; eine sehr große, kaum zu beseitigende dagegen in Hinsicht des logischen und ästhetischen Ausdrucks. Bei'm Schreibeunterrichte ist die Anwendung dieser Methode wohl nur da zu gestatten, wo es die Noth fodert; bei'm Unterrichte im Singen oder im Zeichnen möchte sie schwerlich je anzurathen sein.

§. 129.

Nachträgliche Bemerkungen.

Den allgemeineren Bemerkungen lassen wir noch einige mehr specielle folgen.

Man hat viel über die für das Lesenlernen angemessene Zeit gestritten; und es ist bekannt, wie man namentlich in der philanthropinischen Periode mehrfach darauf angetragen hat, dasselbe so spät als möglich, ja nicht vor dem zwölften Jahre zu beginnen. Das Lesen habe überhaupt nur für das konventionelle Leben Bedeutung; es bereichere die Anschauung nicht, die doch allein wahre Geistesbildung gewähre; sei vielmehr etwas rein Mechanisches, und also der Entwickelung der höheren Kräfte eher Hinderliches. Indem man den gesammten Unterricht mit Buchstaben und Büchern anfange, würden die Kinder gewöhnt, die Bücher als die einzige Quelle aller menschlichen Weisheit und Wissenschaft anzusehn. Sie lernten lesen, noch eh sie denken und zusam-

menhangend sprechen gelernt hätten; und so dächten denn die Meisten ihr ganzes Leben hindurch nicht, sondern wüßten höchstens nur, was sie gelesen hätten. Das zu frühe Lesen führe überdies zur Gedankenlosigkeit bei'm Lesen: wovon auch die Ausdruckslosigkeit, mit der man die meisten Kinder, und selbst die meisten Erwachsenen lesen höre, ein unverkennbares Zeichen abgebe.

Alle diese Bemerkungen haben sehr viel Wahres. Aber die üblen Folgen, welche sie von dem frühen Lesenlernen anführen, sind weder wesentlich an dasselbe geknüpft, noch möchte das späte Lesenlernen ihre Beseitigung bewirken, ja auch nur das Mindeste wesentlich zu derselben beitragen können. Vielmehr ergiebt sich daraus nur die Wichtigkeit und Nothwendigkeit, dem Kinde neben dem Lesen zugleich einen angemessenen Reichthum von Anschauungen darzubieten, es zu deren selbstthätiger Verarbeitung anzuregen und anzuleiten, und den hiedurch gewonnenen geistigen Produkten ein regelndes Uebergewicht über das äußerlich-Mechanische zu verschaffen und zu bewahren. Dies aber wird durch das Lesen, wo es innerhalb der rechten Schranken und auf die rechte Weise angewandt wird, nicht nur nicht gehindert, sondern selbst in hohem Maße gefördert werden können. Vervielfältigt es auch nicht die Anschauungen, so vervielfältigt es doch Dasjenige, was eben so werthvoll ist als die Anschauungen, ja, diese vorausgesetzt, noch werthvoller: die Kombinationen, durch welche die Anschauungen (in Synthesen und Analysen) zu höheren geistigen Produkten verarbeitet werden. In der Zeit freilich, wo man die Kinder gewöhnlich lesen lehrt, sollen sie noch mehr ansammeln für künftige Verarbeitungen, als schon gegenwärtig verar-

beiten;

beiten *); und es würde daher eben so verderblich für die Bildung, als unnatürlich sein, wenn ein Kind von sieben oder acht Jahren schon Stunden lang bei den Büchern sitzen wollte. Aber es ist dies eben unnatürlich, d. h. es wird nicht von selbst, sondern nur da geschehn, wo es durch Erregung der Eitelkeit, oder durch Belohnungen, oder durch Zwang, vom Erzieher selbst herbeigeführt worden ist. Wo dies nicht der Fall ist, wird sich vielmehr das richtige Verhältniß zwischen dem Auffassungstriebe, dem Bewegungstriebe, dem Triebe zu selbstthätiger Kombination im freien Phantasiren ꝛc. und dem Triebe zu mehr passiven Kombinationen im Lesen**) von selbst einrichten, oder doch mit leichter Nachhülfe von Seiten des Erziehers eingerichtet werden können.

Was endlich die Mühe des Lesenlernens betrifft, so sind die früheren, freilich zum Theil ziemlich direkt auf eine Geistestödtung hinarbeitenden und einen übermäßigen Aufwand von Zeit in Anspruch nehmenden Methoden, wie schon erwähnt, in dem Grade vereinfacht und vergeistigt worden, daß man nicht wohl einsieht, weshalb man nicht einen kleinen Theil der Kräfte, welche das Kind in dem zwischen dem Alter des bloßen Spiels und dem Alter des eigentlichen Lernens zwischen inne liegenden Zeitraume zuweilen eher überflüssig hat, auf diesen Unterricht wenden solle. Um so mehr, da gerade das Mechanische dieses Unterrichtes jetzt nicht nur mit geringerer Störung für ein Höheres, sondern

*) M. vgl. oben S. 62 ff. und Band I., S. 161 ff.

**) Für die Werthschätzung der meisten von diesen würden wir allerdings neben dem ursprünglich-natürlichen Maßstabe auch den unserer konventionellen Cultur, d. h. den für diese natürlichen, anzuwenden haben.

auch eben deshalb mit leichterer Mühe wird angeeignet werden können*).

Nicht übel ist der Vorschlag, den Leseunterricht auf den Unterricht im Schreiben zu gründen: dem Kinde die Bedeutung der Buchstaben zu lehren, indem es sie machen lernt. Auf diese Weise wird gleich von Anfang an die Selbstthätigkeit mehr in Anspruch genommen, und hiedurch auch für das Behalten eine größere Sicherheit erworben**). Auf jeden Fall aber muß dem Unterrichte in beiden eine Zergliederung der Sprache in ihre einfachen Laute vorangeschickt werden: denn der sichtbare Buchstabe ist ja nur das Zeichen des Zeichens; und so müssen wir ihn denn, wenn er nicht ganz bedeutungslos erscheinen soll, wenigstens durch die Hinzunahme des zunächst von ihm Bezeichneten stützen. Außerdem setzen wir dadurch noch eine andere, mehr innerliche Selbstthätigkeit mit dem Unterrichte in Verbindung. In dieser letzteren Beziehung möchte es die Frage sein, ob man nicht am zweckmäßigsten nach Gedike's Methode verführe, indem man nämlich den Leseunterricht analytisch einleitete: von den Wörtern anfinge, und von diesen aus erst dem Kinde die Buchstaben lehrte ***). Wenigstens

---

*) M. vgl. hiezu oben S. 32.

**) Auch wird bei diesem Verfahren der in diesem Alter gewöhnlich noch sehr unruhige Bewegungstrieb beschäftigt und in einer förderlichen Richtung abgeleitet.

***) Gedike versichert (Gesammelte Schulschriften, Theil II., S. 143 ff.), daß nach dieser Methode „sein eignes Kind mit Lust und Vergnügen in wenigen Wochen lesen gelernt habe bis zu einer Fertigkeit, die oft Kinder nach Jahren noch nicht besitzen." Er hat dazu ein Kinderbuch herausgegeben, so eingerichtet, daß immer einer und derselbe Buchstabe in mehr als Einer Verbindung sehr oft hinter einander vorkommt, und daß von Seite zu Seite ein Buchstabe nach dem anderen durch den

wird hiedurch eine Art von Forschungstrieb mit hineingezogen, was bei diesem Unterrichte schwerlich in anderer Weise möglich sein möchte.

Ueberhaupt möchte wohl über den Vorzug dieser oder anderer Methoden nicht allgemein, sondern nur mit Rücksicht auf die verschiedenen Individualitäten der Kinder zu urtheilen sein. Dasselbe gilt von mehreren anderen, hieher gehörigen Fragen. In welcher Ordnung sollen die Buchstaben gelernt werden? — Man hat richtig geantwortet, in Angemessenheit zur Leichtigkeit des Erlernens. Aber soll man hiefür die hörbaren oder die sichtbaren Zeichen als Maßstab zum Grunde legen? Gewöhnlich hat man für die ersteren entschieden, weil sie die Grundlage, die Sache sind (also mit den einfachen Vokalen angefangen, und so fort); aber auf der anderen Seite sind doch die sichtbaren Zeichen das eigentlich zu Erlernende, die hörbaren schon von früher her bekannt. In welcher Ordnung aber soll man jene vorführen? Nach der Aehnlichkeit ihrer Gestalt, sagen die Meisten; indem man vielmehr die unähnlichsten zusammenstellt, behauptet Jean Paul: denn „die Kontraste heben einander wie Licht und Schlagschatten heraus"*). — Hier möchte wohl für die Kinder, welche zu einem besonneneren, bestimmteren, genaueren Auffassen neigen, das Erstere, für die zu einem flüchtigeren, unbestimmteren, ungenaueren neigenden das Zweite vorzuziehn sein. Aehnlich würde man sich auch in Hinsicht der Frage zu entscheiden haben, ob die drei Alphabete zugleich oder hintereinander erlernt werden

---

Druck besonders für die Anschauung und Einbildungskraft des Kindes hervorgehoben wird.

*) Levana (1814), S. 753.

sollen. Ist das Kind im Stande, mehreres Aehnliche zusammen mit einem gewissen Grade von Vollkommenheit aufzufassen und anzueignen, so wird jenes Verfahren eine nicht unbedeutende Zeitersparniß gewähren; wo nicht, so müssen wir diese dem Interesse der sicheren Begründung aufopfern.

Auch in Hinsicht der übrigen, unter diese Klasse gehörigen Unterrichtsgegenstände ergeben sich mancherlei ähnliche und ähnlich zu lösende Probleme. So möchte es bei denjenigen Kindern, welche früh einen regeren Trieb äußern, räumliche Formen nachbildend, und auch wohl umbildend, darzustellen, nicht unzweckmäßig seyn, dem uninteressanteren Schreiben das interessantere Zeichnen voranzuschicken, und jenes erst eintreten zu lassen, wenn schon durch dieses eine Sicherheit und Gewandtheit des Auges und der Handführung gewonnen ist, in Folge deren die mechanische Nachbildung der Buchstaben so gut wie gar keine Uebung erfodert, und also voller Raum bleibt für die daran anzuknüpfenden Kombinationen.

Im weiteren Verfolge des Zeichenunterrichtes würde man im Allgemeinen Diejenigen, bei welchen sich schon von selbst eine genauere, frischere künstlerische Anschauung der Natur entwickelte, und von welchen man also einst künstlerische Leistungen erwarten könnte, länger bei der genaueren Ausbildung des Technischen festzuhalten, und dagegen die zu jener Anschauung weniger Fähigen vielmehr zu ihr hinzuweisen und gewissermaßen hinzudrängen haben, indem ja (wie wir bemerkt) das klarere, bestimmtere, genauere Sehen der Natur der höhere Zweck des Unterrichtes im Zeichnen ist, und überdies Kinder der letzteren Art im Allgemeinen nur zu geneigt sein würden, sich in das äußerlich-Technische zu vertiefen. Man lasse also diese sehr bald nach der Natur

zeichnen, und nehme es mit ihren technischen Leistungen nicht besonders genau.

Für den Unterricht in der Musik würde zwar im Allgemeinen dieselbe Vorschrift geltend zu machen sein, aber doch dadurch nicht unbedeutend modificirt werden, daß hier überhaupt das Technische, wo der Unterricht auch nur einigermaßen Frucht bringen soll, von höherem Gewichte ist. Denn dem Kinde steht hier nicht in der Ausdehnung, wie für das Zeichnen, eine schöne Natur gegenüber, welche die Unvollkommenheiten seiner Darstellung immer wieder von Neuem für die Auffassung und die davon zurückbleibende Geschmacksnorm verbessern und verdecken könnte. Es wird sich selbst mehr hören, als etwas Anderes, und also die übersehenen Fehler immer mehr und mehr einlernen. Ueberdies ist hiefür ein großer Unterschied zwischen dem Singen, welches mehr der Ausdruck unmittelbarer Gefühle ist, und dem also die innere Grundlage meistentheils als fertiges, lebendiges Ganzes *vorangeht*, und dem Spielen von Instrumenten, wo diese erst *hinterher* gewirkt werden soll durch eine an sich äußerlich-mechanische Zusammensetzung von einzelnen Bewegungen und Tönen. Dies alles in Rechnung gebracht aber, möchte der Unterricht in der Musik noch mehr, als der des Zeichnens, für die meisten Kinder nicht sowohl auf die Ausübung, als auf die Vervollkommnung der Empfänglichkeit und des Talentes für die Auffassung des Schönen zu richten sein.

Noch stehe zum Schlusse die für alle Unterrichtsgegenstände dieser Klasse in gleicher Art geltende, sehr natürlich sich ergebende, und doch so oft vernachlässigte Vorschrift: daß der Lehrer stets das vom Schüler falsch Gemachte nicht bloß sorgsam verbessere, sondern auch sogleich *vom Schüler*

selbst besser nachmachen, und so lange nachmachen lasse, bis es die erfoderliche Vollkommenheit gewonnen hat. Jede falsche Association muß gleich an der Wurzel abgeschnitten, und mit der richtigen vertauscht werden; sonst wird sich jene, da ja von ihr eben so wohl, wie von dieser, Spuren zurückbleiben und Anlagen begründet werden, nicht selten bis in die spätesten Zeiten störend und verkehrend fortpflanzen.

§. 130.

Historischer Unterricht im weiteren Sinne dieses Wortes.

Zu der zweiten Gruppe von Unterrichtsgegenständen fassen wir alle historischen Wissenschaften im weitesten Sinne dieses Wortes zusammen, die Sprachwissenschaften ausgenommen, welche für den allgemeinen Unterricht vorzüglich nur von Seiten ihres inneren Faktors in Betracht kommen; also Naturwissenschaften, Geographie (physikalische und politische) und Geschichte (äußere). Die hiefür anzueignenden Vorstellungen beziehn sich sämmtlich auf Wahrnehmungen der äußeren Sinne: sind entweder diese selbst, oder Reproduktionen, oder Repräsentanten derselben (ein Ausdruck, welcher sogleich seine Erläuterung erhalten wird). Insofern nun kann der Unterricht in mannigfachen Beziehungen Veranlassung haben, neu-bildend zu verfahren (neue Wahrnehmungen und Empfindungen zu erzeugen); die größte Ausdehnung in demselben aber hat die Synthesis, indem ja der neu zu begründenden elementarischen Wahrnehmungen nur wenige sind gegen die unendliche Anzahl von neuen Gruppen und Reihen, zu welchen wir die schon bekannten elementarischen Vorstellungen mit einander zu verbinden haben. Das analytische Verfahren

dagegen kommt gewissermaßen nur beiläufig, zum Behuf der Vervollkommnung der elementarischen Auffassungen und als Vermittelung für die systematische Anordnung, vor: indem der Lehrer die Gesammtanschauungen von Naturprodukten in ihre einzelnen Merkmale zerlegen, und aus den ähnlichen Vorstellungen die Begriffe der Arten, Gattungen, Ordnungen, Klassen ꝛc. hervorbilden läßt. Verstärkende Uebungen sind nicht nur in Hinsicht des neu Aufgefaßten, sondern auch in Hinsicht der Synthesen dringend nothwendig, und besonders in Hinsicht der letzteren, da sich dieselben sonst, in Folge ihrer großen Anzahl, und des Eingehens der gleichen elementarischen Vorstellungen in eine Menge verschiedenartiger Gruppen- und Reihenverbindungen, sehr leicht wieder auflösen, oder verwischen, oder verwirrend in einander schieben. Die heuristische Methode ist, da es sich um positive Erkenntnisse handelt, nur für die Analysis anzuwenden. Der Anwendung des gegenseitigen Unterrichtes stellt sich innerhalb dieses ganzen Gebietes kein Hinderniß entgegen. Denn da es sich um ein mehr Aeußerliches, den Elementen wie der Verarbeitung nach leicht Anzueignendes handelt, so hat die Uebertragung durch andere Schüler nichts Bedenkliches*); die Vollständigkeit der Uebertragung und der Aneignung läßt sich leicht kontrolliren; und dem Erfolge des Unterrichtes im Ganzen und Großen thut es keinen bedeutenden Abbruch, wenn auch dieses oder jenes einzelne Glied ausgefallen ist: wie denn dies auch bei dem Unterrichte durch Erwachsene bekanntlich nicht vermieden werden kann.

Für die genauere Ausbildung dieser didaktischen Umrisse müssen wir vor Allem die verschiedenen Arten der

*) Man erinnere sich, daß wir die Geschichte nur von Seiten ihres äußeren Gerippes zu dieser Klasse ziehn.

Darstellung unterscheiden, deren sich der Unterricht für diese Gegenstände bedienen kann. Im Allgemeinen ergeben sich deren fünf: unmittelbare sinnliche Wahrnehmung; dem gegenüber die bloße Rede, die sich an die Einbildungskraft des Schülers wendet; zwischen beiden: Bilder, Symbole, endlich fremdartige, zur Ausfüllung, Belebung, Auffrischung angewandte Vorstellungen. Wir vergegenwärtigen uns das jeder dieser Darstellungsweisen Eigenthümliche.

1) Die Begründung durch unmittelbare sinnliche Wahrnehmungen ist ohne Zweifel die vollkommenste von allen. Wir haben hier, ohne Dazwischenliegendes, die Sache selbst; und die dadurch begründeten Vorstellungen sind die möglich frischesten, eindringlichsten, stärksten, werden sich also auch verhältnißmäßig am vollkommensten erhalten. Aber diese Begründungsweise ist nur möglich bei der Naturgeschichte, der Physik, der Chemie, und untergeordnet bei den Elementen der Astronomie, und also nur in einem Theile des vorliegenden Gebietes, von welchem überdies gerade das Wenigste in den allgemeinen Jugendunterricht fällt.

Das für die unmittelbare sinnliche Wahrnehmung Vorgelegte soll vollständig, genau, klar aufgefaßt werden. Es ist jedoch bekannt, daß die meisten Menschen, und noch mehr die meisten Kinder, nicht vollständig, genau, klar sehen. Und was heißt „vollständig sehen"? Die elektrischen Erscheinungen haben seit dem Anfange der Welt in eben der Art Statt gefunden, wie seit der Mitte des vorigen Jahrhundertes; aber sie sind vorher von niemand gesehn worden, auch nicht von den eifrigsten und geübtesten Beobachtern; und die Magnetnadel ist gewiß sehr oft vor Örstedt durch die Einwirkung der elektrischen Säule abgelenkt worden, auch während sie innerhalb des Gesichtskreises eines Natur-

forschers war, und dennoch hat sie keiner gesehn. Um so mehr also muß auch das Kind erst von Neuem sehn lernen, und für diese Gegenstände sehn lernen. Hiefür aber ist es unstreitig nicht genug an einem allgemeinen Zeigen der Naturgegenstände, am wenigsten an dem Herumzeigen in einer zahlreichen Klasse, wo der Gegenstand schnell von Einem zum Andern läuft. Auch darf der Lehrer nicht seinen eigenen Maßstab unterlegen: denn er bringt eine Masse früher gebildeter Anschauungen und Begriffe fertig hinzu, die er in seine Wahrnehmung hineinlegt, und vermöge deren er eben vollständiger, genauer, klarer sieht*). Diese aber vermag er nicht in das Kind hineinzugeben, außer durch die Vermittelung zahlreicher sinnlicher Wahrnehmungen; und so lange sie also noch nicht im Kinde sind, muß er selbst ihre Stelle ersetzen, so gut es gehn will: durch Aufmerksam-machen, durch einzelnes Hervorheben im günstigsten Lichte und in den günstigsten Kontrasten, durch Festhalten des Schülers dabei, und durch Aufmunterung, auch außer den Lehrstunden für sich selbst ähnliche Wahrnehmungen zu vollziehn.

Hieraus ergiebt sich unmittelbar zweierlei. Einmal, der Unterricht darf nicht zu schnell fortgehn, und nicht zu Vieles in kurzer Zeit darbieten wollen: muß sich, besonders anfangs, auf wenige Gegenstände beschränken, bei denen er länger verweilt, und die er mit Muße und Anstrengung auffassen läßt. Man darf sich also in keiner Art eine systematische Vollständigkeit, ein Erschöpfen vorsetzen: wie denn überhaupt die materiale Vollständigkeit in diesem Gebiete über die Gränzen des Jugendunterrichtes hin-

*) M. vgl. Band I., S. 88 ff. und meine „Logik als Kunstlehre des Denkens", S. 17.

ausliegt *). Und zweitens, der Unterricht muß sich in der ersten Zeit, so lange es noch die formal-elementarische Begründung gilt, überwiegend an das Nah-liegende, Gewöhnliche halten, welches vielfach wiederholt auch in seiner natürlichen Umgebung (auf botanischen, mineralogischen, geognostischen ꝛc. Exkursionen) wahrgenommen und beobachtet werden, und für welches demnach eine große Anzahl Spuren von stätig vollkommener ausgebildeten Auffassungen gewonnen werden können **). Vorstellungen dieser Art werden dann später für das Ferner-liegende und Ungewöhnlichere nicht nur Musterschemata abgeben, sondern auch unmittelbar die elementarischen Auffassungskräfte konstituiren.

2) Das ungünstigste Verhältniß haben wir unstreitig, wo der Unterricht in diesen Gegenständen auf die bloße Darstellung durch die Sprache beschränkt ist: wie bei der Beschreibung von Gegenden, den Erzählungen von Kämpfen, und in den Naturwissenschaften, wenn der Lehrer von den Merkmalen, den Erfolgen bloß erzählt. Der Schüler erhält hier zunächst nichts als Wörter; und es fragt sich,

*) M. vgl. S. 51.

**) Hiedurch erreicht man zugleich auch den Vortheil, daß man die Wissenschaft in eine innige Verbindung mit dem Leben setzt: jene für die Bereicherung durch die gelegentlichen Beobachtungen, welche uns dieses darbietet, öffnet, dieses durch jene von unzähligen Vorurtheilen, und seine Auffassungen von der Unklarheit und Unbestimmtheit frei macht, die ihnen sonst, besonders in den niederen Klassen, fast durchgängig ankleben. Dagegen die Anschauungen ausländischer Thiere, Pflanzen ꝛc., weil sie zu einzeln und ohne alle Verbindung mit den Auffassungen des Lebens sind, meistentheils auch den Kindern fremd bleiben, und überdies, besonders in jüngeren Jahren, selten mit der Bestimmtheit und Klarheit ausgebildet werden, die sie erst zu wahren Bereicherungen der Erkenntniß machen würden.

inwieweit er diese Zeichen durch das Bezeichnete zu ergänzen im Stande sein wird. Dieser Erfolg ist vorzüglich von drei Momenten abhängig: von dem Talente des Lehrers für die Darstellung; von der Vollkommenheit, mit welcher, durch frühere unmittelbare Wahrnehmungen, die elementarischen Vorstellungen gewonnen worden sind; und von der Auswahl, die der Unterricht in Hinsicht dieser trifft. Die beiden letzten Punkte müssen wir genauer in Betracht ziehn.

In Hinsicht des ersten derselben machen sich, inwiefern die Einbildungsvorstellung von der Wahrnehmung stammt, alle so eben gegebenen Vorschriften geltend. Außerdem aber sorge der Lehrer durch Wiederholungen und Erinnerungen, die er zur rechten Zeit eintreten läßt (d. h. wenn die von den Wahrnehmungen zurückgebliebenen Spuren noch angemessen frisch, kräftig, elastisch-aufstrebend sind), daß das vollständig, genau und klar Aufgefaßte in derselben Vollkommenheit erhalten werde. Auch hierauf, auf den angemessenen Rhythmus der Wiederholungen (um mich so auszudrucken) und das rechte Eintreten solcher Gruppen, welche theilweis dieselben elementarischen Vorstellungen enthalten, möchte bei der Entwerfung von Lehrgängen sorgsam Rücksicht zu nehmen sein. Den Unterrichtszweck erfüllt ja nur Dasjenige, was wirklich angeeignet wird; und alle objektive Zweckmäßigkeit also hilft nichts, wenn ihr nicht durch diese subjektive das Siegel aufgedruckt wird.

Was die Auswahl des Darzustellenden betrifft: so ist die Hauptregel die, daß dasselbe der Einbildungskraft des Schülers nah genug liege. Unter dieser Nähe aber ist nicht gerade die räumliche oder die zeitliche zu verstehn: etwa (wie man denn in der That darauf gedrungen hat), daß man den geographischen Unterricht von dem

Wohnorte des Kindes, und den geschichtlichen von der Gegenwart aus rückgängig beginne. Sondern der Einbildungskraft des Schülers nahe nennen wir das, was den Elementen des Vorstellens nach in angemessener Vollkommenheit innerlich vom Schüler gebildet werden kann. Der geographische Unterricht wird also mit Demjenigen beginnen müssen, was eine gewisse Analogie hat mit dem in der Nähe des Kindes Wahrzunehmenden, mag es auch dabei immerhin Hunderte oder Tausende von Meilen entfernt sein; und in der Geschichte (um dies sogleich auch auf das Geistige anzuwenden) liegen die biblische Geschichte und die griechische Heroenzeit, so wie überhaupt das Alterthum mit seinen einfacheren, persönlichen Verhältnissen, dem Kinde näher, als die durch fremdartige diplomatische Beziehungen verdeckte und verwickelte neuere Geschichte. Wo sich diese geistige Nähe des Elementarischen findet, wird oft gerade das Fernste am meisten zu empfehlen sein, wie die Wunder der tropischen Natur oder die Zustände der Wilden: denn auch Neuheit und Kontrast bringen häufig näher.

Eher würde man, für das früheste Alter, in Hinsicht des äußeren Schematismus vom äußerlich-Nächsten ausgehn: in der Geographie die Lage der Oerter vom Wohnorte aus nach den Himmelsgegenden, in der Geschichte die Zeit der Begebenheiten im Verhältniß zur Gegenwart bestimmen können („vor zwei-, dreihundert Jahren"). Auch dies aber möchte unnöthig, ja schädlich sein, sobald einmal für die Einbildungskraft anderweitige feste Punkte gewonnen sind, und also der Seele des Kindes das Festhalten dieser als heilsame Gymnastik angemuthet werden kann.

3) Auf die Unterstützung durch Bilder hat man meistentheils viel zu viel Vertrauen gesetzt. Um durch das

Bild hindurch die Sache zu sehn, muß man schon, wenigstens den Elementen der Vorstellung nach, die Sache kennen; sonst wird es selbst zur Sache werden. Noch mehr ist dies zu befürchten, wenn (wie es doch meistentheils der Fall ist) die Bilder in ganz anderen Dimensionen entworfen sind. Wir können überdies das Bild nicht, wie die Sache, von verschiedenen Seiten betrachten, zergliedern, Versuche damit anstellen; und es ist also nicht möglich, die Aufmerksamkeit eben so lange und in eben der Spannung dabei festzuhalten. Wie können wir daher wohl (alles dies zusammengefaßt) erwarten, daß eine so unvollständig, so schwächlich und schattenartig gebildete Vorstellung gleichwohl mit derselben Kräftigkeit und Energie, wie die unmittelbare Wahrnehmung der Sache, innerlich weiter fortwirke *).

Dabei haben jedoch die Bilder den Vorzug, daß sie das für die Erkenntniß Bedeutende mehr von dem weniger Bedeutenden geschieden, also für eine reinere, ungemischtere Auffassung darstellen können. Sie werden demnach, wo durch die unmittelbare Anschauung die elementarischen Vorstellungen zu einem sicheren, stets gegenwärtigen Besitzthum erworben sind, selbst neben der Sache von großem Nutzen für den Unterricht sein können. Nur bewahre man den Schüler hier noch sorgfältiger, als bei der unmittelbaren Wahrnehmung, vor der Flüchtigkeit der Anschauung, zu welcher das jugendliche Alter meistentheils nur zu sehr neigt.

4) Symbole nenne ich diejenigen bildlichen Darstellungen, deren Gegenstände ihrer Natur nach gar nicht sinnlich wahrgenommen werden können, wie Planetarien,

*) Vgl. Band I., S. 100.

Himmelscharten, Landcharten, Globen (und an diesen die Erdachse, die Meridiane, die Länge- und Breitegrade ꝛc.), ferner Zeittafeln (annalistische und synchronistische ꝛc.) *). Es leuchtet in die Augen, daß diese für die Einbildungskraft des Kindes auf jeden Fall noch viel weiter abliegen. Hält es schon nicht selten überaus schwer, einem Schüler, der aus einem ebenen Binnenlande nicht hinausgekommen ist, einen klaren Begriff beizubringen von einem hohen Berge, oder von einer Meerenge ꝛc., obgleich sich doch hiefür manche, nicht gar ferne Analogien gewinnen lassen: um wie viel schwieriger muß es sein, ihm Dasjenige genügend zu veranschaulichen, was sich zum Theil aller Analogie mit dem von ihm Wahrgenommenen entzieht. Der Lehrer muß sich daher sehr hüten, bei dem Schüler in diesen Beziehungen zu viel vorauszusetzen: muß die Vorstellungen von jenen Symbolen in allmälicher, sprungloser Steigerung von dem Bekannten aus entwickeln, z. B. die der physischen Geographie, indem er sich zunächst an Dasjenige anschließt, was der Schüler selbst am Himmel, wenn auch nicht beobachtet hat, doch beobachten kann, und diese in stätigem Uebergange, und mit genauer Nachweisung der vermittelnden Momente, zu den erklärenden idealen Anschauungen hinüberführt.

5) Zu der Belebung durch fremdartige Ausfüllungen und Anknüpfungen rechnen wir: Bilder von fremden Gegenden, von berühmten Männern, und dem Aehnliches; außerdem, mehr untergeordnet, die Darstellung der Geschichte in einem Zeitenstrome, oder in einem vielfach verzweigten Baume, oder, nach Schlözers Vorschlage, die Jahrhunderte heller oder weniger hell illuminirt, je nachdem

*) M. vgl. oben S. 25.

sie mehr oder weniger licht waren; endlich selbst die Anführungen, daß diese oder jene Stadt der Geburtsort eines berühmten Mannes, die Gegend umher der Schauplatz einer Schlacht gewesen sei ꝛc. Gemeinsam ist allem Diesem, daß es aus dem eigentlichen Unterrichtsgegenstande mehr oder weniger hinausführt, um das Zu-trockene aufzufrischen, das abstrakt-Todte lebendiger zu machen. Dagegen ist nun freilich im Allgemeinen nichts einzuwenden; aber daraus, daß sie doch aus dem eigentlichen Unterrichtsgegenstande hinausgehn, ergiebt sich auch schon unmittelbar die Vorschrift, daß man in Hinsicht ihrer sparsam und vorsichtig verfahren müsse, damit man nicht die Aufmerksamkeit und das Aufbehalten, statt sie zu fixiren, vielmehr ablenke und schwäche.

Dies führt uns unmittelbar hinüber zu allgemeineren Betrachtungen. Der Unterricht in den Gegenständen, mit welchen wir uns jetzt beschäftigen, wird am besten zuerst in der Form der Unterhaltung angeknüpft werden: gelegentlich, auf einem Spaziergange, beim Betrachten der Gegend, oder bei der Erinnerung an die eigene Tagesgeschichte. Wie sich nun hier, ohne strenge Scheidung, das Gespräch bald zu Diesem, bald zu Jenem wenden wird: so wird auch der eigentliche Unterricht anfangs Alles noch mehr gemischt darbieten müssen (Geographie, Geschichte, Völkerkunde, Naturgeschichte ꝛc.), und selbst in späterer Zeit, wo die Verwandtschaft der Gegenstände nähere Beziehungen darbietet, das Eine oder das Andere aus einem fremden Gebiete herübernehmen können. Und eben so wird, für die Auffrischung des Interesse's, die Form wechseln können: in der Geschichte aus der annalistischen Darstellung in die synchronistische, und umgekehrt; in der Geographie aus dem mehr

gedrängten Berichte in eine ausführliche, lebendige Schilderung ꝛc. übergehn. Im Allgemeinen aber werden wir den Unterricht, je weiter er fortschreitet, immer mehr und mehr zu abstrakt-gleichförmigen Anschauungen hinzuwenden: die verschiedenen Gegenstände zu entmischen, und jeden für sich in seiner ungeschwächten Reinheit und Eigenthümlichkeit darzustellen haben. Nur so wird eine vollkommen klare Uebersicht, nur so eine völlige Ungestörtheit für die einem Jeden eigenen Kombinationen gewonnen werden können.

Damit aber, ungeachtet der Entziehung dieser Stützen, eine vollständige und sichere Aneignung Statt finden könne, muthe man, in allen bezeichneten Darstellungsweisen, und besonders in den abstrakteren, minder anschaulichen, dem Schüler nicht zu viel zu. Also nicht zu viele Jahreszahlen, Namen, Merkmale, geographische Notizen; nur die wichtigsten, und auch diese durch mancherlei Beziehungen verschmolzen und vereinfacht. Vorzüglich wird in dieser Hinsicht in der Geographie gefehlt: wo der Lehrer nicht selten, indem er selbst das Vorzutragende erst für die Lehrstunde aus irgend einem Kompendium entlehnt hat, die Mühe nicht vergebens angewandt haben will, und daher den Schülern die ganze Masse: eine Unzahl von Städten, und bei jeder die genauesten Angaben über die Häuserzahl, Volksmenge, Fabriken, Handelsprodukte ꝛc., ungesichtet wieder auftischt. Nicht bloß hier aber, sondern auch in der Geschichte, Naturgeschichte ꝛc. ist es nur zu gewöhnlich, daß lediglich für die Wiederholungsstunde, und also in der That für das Vergessen gelehrt und gelernt wird, ja daß Lehrer und Schüler darüber gegen einander nicht im Geringsten ein Hehl haben.

haben*). Im Gegensatze hiemit also gebe man in allen diesen Lehrgegenständen nur so viel, als von einem aufmerksamen Schüler wirklich behalten werden kann; sei aber dann auch in Hinsicht der Aneignung streng; und ermüde nicht in Wiederholungen, und zwar in solchen, welche immerfort wieder alles Frühere zusammenfassen.

Auch bei diesen Veranstaltungen indeß möchte man seinen Zweck schwerlich erreichen, wenn man nicht bei diesen Unterrichtsgegenständen noch mehr, als bei irgend welchen anderen, auf alle mögliche Arten die Selbstthätigkeit des Schülers mit hineinzieht. Wo der Unterricht bloß, oder doch überwiegend für das Gedächtniß arbeitet: da wird, wenn der Vortrag des Lehrers nicht besonders lebhaft ist, oder der Schüler eine entschiedene Neigung hinzubringt, eine gewisse Trockenheit und Interesselosigkeit nicht zu vermeiden sein; und nur ein möglichst ununterbrochenes selbstthätiges Mitarbeiten des Schülers also wird ihm dessenungeachtet den Gegenstand zum bleibenden Besitze machen können. Dahin gehören für den Unterricht in der Geographie: eigenes Zeichnen von Charten (wobei man nur

*) Thiersch („Ueber gelehrte Schulen", Theil I., S. 286) erzählt von einem nun verstorbenen Lehrer an der Münchener Studienanstalt, von großer Gelehrsamkeit und Einsicht, welcher die allgemeine Geschichte vorgetragen, und am Schlusse eine Prüfung darin angesagt hatte. Der zu dieser mehrere Wochen vorher bestimmte Tag kam, die Schüler hatten, wie dies zu geschehn pflegt, ihre Hefte einstudirt, aber dem Lehrer kam ein Hinderniß dazwischen, in Folge dessen er sich genöthigt sah, die Prüfung acht Tage zu verschieben. Bei der Ankündigung hievon entsteht eine allgemeine Bewegung unter den Schülern, deren Grund endlich Einer, muthiger als die Anderen, aufstehend ausspricht: „Ja, so lange können wir das nicht behalten". — Dergleichen kommt, wenn es auch nicht so offen herausgesagt wird, in fast allen Schulen unaufhörlich vor.

nicht zu viel, oder lieber — da sonst der Sache doch kein Maß ist — gar nichts auf die Vollkommenheit der Zeichnung, als solcher, geben muß), auch aus der Phantasie; Diktiren von Charten an die Tafel und Wetteifer durch gegenseitiges Korrigiren dabei; mündliche und schriftliche Beschreibungen und Schilderungen. Für den Unterricht in der Geschichte: eigene Anfertigung von Tabellen und Auszügen; eigene mündliche und schriftliche Erzählungen, bald vorbereitet, bald extemporisirt: so wie man überhaupt wohl thun wird, mit der Form der Wiederholungen so viel als möglich zu wechseln, indem sich sonst nur zu leicht schon die Auffassung nach der vorausgesehenen Form der Wiederholung richten, und das in dieser nicht Gefoderte gänzlich fallen lassen wird. Für die Naturwissenschaften sind in dieser Hinsicht zu empfehlen: Anlegung von Sammlungen durch die Schüler; Selbstauffinden-lassen der Merkmale und eigenes Abzeichnen von Naturprodukten; Selbstanstellen von Beobachtungen und Experimenten. Bei den Sammlungen gebe man nichts auf die Seltenheit der Stücke: denn dem Schüler, der noch so wenig vom Ganzen umfaßt, liegt ja der Gegensatz des Häufigen und des Seltenen überhaupt noch zur Seite, und es wird vielmehr fürerst nur darauf ankommen, daß er sich das Gewöhnliche klar und vollständig einpräge. Noch weniger lasse man zu, daß sich (wie es häufig geschieht) seine Aufmerksamkeit auf das Mechanische des Einrichtens hinlenke. Allerdings kann auch dieses nicht entbehrt werden, und es ist besser, wenn es nett und sauber und für eine stets leichte und angenehme Uebersicht geschieht; aber nur zu leicht geht das Interesse hierin auf, und der Gegenstand, zu dessen Aufklärung und vollkommener Einprägung die Sammlung unternommen

worden ist, wird vergessen und vernachlässigt. In diesen und ähnlichen Beziehungen wird Alles (um mich so auszudrucken) auf den Accent ankommen, mit welchem der Lehrer Jedes unter den verschiedenen Gegenständen und Thätigkeiten hervorhebt; und wo also nur dieser das Hauptsächliche und Wesentliche ununterbrochen im Auge behält, wird man auch bei den Schülern dessen Zurückstellung nicht zu fürchten haben.

Kaum ist zum Schlusse noch die Bemerkung nöthig, daß man das mehr rein Historische, oder was eine bloße Aneinanderreihung von Merkmalen und Erfolgen enthält, dem frühesten Unterrichte, dagegen das mehr Systematische und die erklärenden Grundverhältnisse in den Naturwissenschaften, so wie die mathematisch durchgebildeten Theile sowohl dieser als der Geographie dem späteren Unterrichte zu überweisen habe. In derselben Art wird endlich auch die Geschichte von dem äußeren Schematismus der Jahreszahlen und Namen immer mehr und mehr zu dem Inneren und Geistigen hin einzudringen: die Ursachen und den inneren Zusammenhang der Begebenheiten aufzudecken, und zwischen verschiedenen Charakteren, Entwickelungsverhältnissen ꝛc. Parallelen zu ziehn haben. Doch die näheren Bestimmungen hierüber müssen wir uns für die Methodik der auf das Geistige sich beziehenden Geschichte (§. 137.) versparen.

§. 131.

Unterricht in der Mathematik.

Die Mathematik ist derjenige Zweig des Unterrichtes, wo der Methode am meisten durch die Natur des Gegenstandes, dem Subjektiven unmittelbar durch das Objektive selbst vorgearbeitet, wo am meisten, in Hin-

sicht der Behandlung und Anordnung, jede Willkühr ausgeschlossen ist, wo also der Lehrer am sichersten geht, und wo, dem idealen Verhältnisse nach, jeder aufmerksame Schüler nicht nur etwas lernen, sondern Alles lernen müßte. Vergleichen wir jedoch die Erfahrungen, so finden wir sie hiemit im grellsten Widerspruche. Der mathematische Unterricht ist entschieden derjenige, wo man am seltensten auch nur eine Annäherung zu einer wahrhaft methodischen Behandlung antrifft, und in welchem von jeher am wenigsten gelernt worden ist, und (die Elementarlehre ausgenommen) auch jetzt noch am wenigsten gelernt wird. Wir bringen uns die Ursachen hievon näher vor Augen.

Der weit verbreitete Mangel an Methode bei den Lehrern möchte sich wohl ziemlich vollständig aus dem so allgemein nachtheilig wirkenden, hier nur etwas gesteigerten Verhältnisse ableiten lassen: daß sich nämlich die Lehrer nicht lebendig in die Bedürfnisse und intellektuellen Entwickelungen des Schülers zurückversetzen. Da das Studium der Mathematik, besonders in ihren höheren Theilen, eine innere Koncentration in einem Grade, wie kaum irgend eine andere Wissenschaft, erfodert: so zieht es leicht zu sehr vom Leben ab. Der Mathematiker lebt dann nur in sich und für seine Wissenschaft; in Folge davon erstarren und ersterben ihm die Organe der Mittheilung; und selbst für die Mittheilung seiner eigenen Wissenschaft geht ihm wenigstens (wenn er sie anders je besessen hat) die erfoderliche Gewandtheit und Lebendigkeit verloren. Durch das vorher angeführte Verhältniß, daß bei der Mathematik dem Inhalte nach das Subjektive schon durch das Objektive mitgegeben ist, läßt er sich verleiten, zu glauben, auch für die Form sei nichts weiter erfoderlich: dem evident erwiesenen Satze

werde hiemit zugleich auch innere Stärke, kräftiges Beharren, lebendige Fortwirkung zu Theil; und für alles Dieses bedürfe es keiner anderen Vermittelung, als die der wissenschaftliche Beweis selber gebe.

Daß von den Schülern im Allgemeinen so wenig gelernt wird, haben wir theils aus dem eben bemerkten Mangel an Methode zu erklären, theils daraus, daß der Unterricht in der Mathematik eine ununterbrochen gespannte Aufmerksamkeit erfodert, und jede Lücke, die darin geblieben ist, für alles Folgende verderblich fortwirkt. Zu einer ununterbrochen gespannten Aufmerksamkeit aber sind freilich die wenigsten Kinder gemacht, wenn nicht der Lehrer das glimmende Feuer derselben immer wieder von Neuem anzufachen versteht. Dazu kommen dann zufällige Versäumnisse, dazu manche Aeußerlichkeiten *): so daß man sich freilich über die in der Erfahrung vorliegenden Resultate nicht eben zu verwundern braucht. Sind in den niederen Klassen Mangel an Theilnahme und Mangel an Verständniß mehr gelegentlich und zufällig eingetreten: so ergeben sich dieselben, in Folge der durch die Ansammlung immer mehr gesteigerten Lückenhaftigkeit und Unklarheit, für die höheren Klassen als nothwendig und durchgängig **).

---

*) Unter diesen hebe ich nur die Uebelstände hervor, daß, bei der gewöhnlichen Art den Unterricht zu ertheilen, der Lehrer während des größten Theiles der Zeit den Schülern den Rücken zukehrt, und diese überdies nicht speciell zur Aufmerksamkeit aufgefodert sind, also zu Plaudereien, Neckereien, und überhaupt zu hundert fremdartigen Dingen freien Spielraum haben.

**) Als der Verfasser dieser Schrift in Prima saß, waren er und noch Einer die einzigen, welche den mathematischen Unterricht mit Aufmerksamkeit auffaßten und verstanden; ja, ein Primaner äußerte einmal gegen den sehr kenntnißreichen, aber aller Me-

Sehn wir nun von diesen, doch gewiß nicht unvermeidlichen Misverhältnissen ab: so müssen wir alle Klagen über die ausnehmenden Schwierigkeiten des mathematischen Unterrichtes und alle Behauptungen, die man zu deren Unterstützung aufgestellt hat, für durchaus nichtig erklären. Wir haben hierauf schon früher im Allgemeinen hingewiesen. Die Mathematik, sagt man, sei überhaupt nur für wenige Eigenthümlichkeiten gemacht; erfodere ein ganz besonderes angeborenes Talent, welches unter Zehnen kaum Einer habe; und wo dieses nicht gegeben sei, werde der kenntnißreichste und geschickteste Lehrer vergebens arbeiten. Nichts kann falscher sein, als dies. Vielmehr giebt es ganz entschieden keine andere Wissenschaft oder Kunst, die so wenig ein besonderes angeborenes Talent erfoderte, wie diese. Die Grundvorstellungen für die elementarischen mathematischen Erkenntnisse sind ohne Weiteres bei jedem Kinde gegeben, und selbst die für die höheren lassen sich leicht mit voller Sicherheit erzeugen. Von diesen aus aber gehn alle wissenschaftlichen Processe mit einer so großen Bestimmtheit und in so unzweifelhaft allgemein-gleicher Bildung fort, daß sich auch nicht das Mindeste aufweisen läßt, in Hinsicht dessen auch nur der Schein entstehn könnte, als sei dazu eine besondere angeborene Anlage nöthig *). Eine nur mäßige Geisteskraft und jene ununterbrochen gespannte Aufmerksamkeit sind die einzigen Erfodernisse; von der letzteren aber wird doch kein nur einigermaßen klar Denkender behaupten

---

thode ermangelnden Lehrer der Algebra geradezu: er meine doch wohl nicht wirklich, indem er ihnen ein solches Hokus-Pokus vormache, sie zu dem Glauben zu bringen, daß darunter eine verständige Bedeutung verborgen sei.

*) Man vergleiche hiezu oben S. 192 ff.

wollen, daß sie besonders angeboren sein müsse *). Was sich so aus der allgemeinen Betrachtung über die Grundverhältnisse der Wissenschaft ergiebt, wird auch durch die unmittelbare Erfahrung vollkommen bestätigt. In Hinsicht der Elementarmathematik hat die Pestalozzische Methode den glänzendsten Beweis geführt, daß bei dem rechten Verfahren jeder Schüler, ohne Ausnahme, nicht nur zu deren Erlernung fähig sei, sondern sie auch mit dem regsten Interesse und der lebhaftesten Freude erlerne und sich innig zu eigen mache; und ganz die gleichen Resultate haben einsichtsvolle und gewandte Lehrer auch bei den übrigen Theilen der Mathematik, bis zu den höchsten hin, gewonnen **).

Es würde also nur darauf ankommen, die bezeichneten Misverhältnisse zu beseitigen. Wo mit der Liebe zur Wissenschaft zugleich Liebe zum Lehren derselben zusammenwirkt (bei wem dies nicht der Fall ist, der sollte freilich überhaupt nicht Lehrer sein): da wird es dem Vortrage, auch des Abstraktesten, an Lebendigkeit und Eindringlichkeit nicht fehlen können ***). Dabei beginne der Unterricht über-

*) M. vgl. Band I., S. 106 f.

**) „Von 1822 bis 1826 (berichtet Wiecke, „Die höhere Bürgerschule ꝛc.", 1834, S. 53) habe ich privatim, und vom Januar 1827 bis jetzt habe ich öffentlich in unteren und oberen Klassen des Gymnasiums und der höheren Bürgerschule mathematischen Unterricht ertheilt, und in dieser ganzen Zeit nicht einen, sage nicht einen Beleg für die Anklage der großen Meisterinn gefunden".

***) Die Strenge und Abgemessenheit der Mathematik ist hiemit keineswegs im Widerspruch: auch für diese Wissenschaft kann, und gerade aus dem Gefühle jener strengen Abgemessenheit heraus, die lebhafteste Begeisterung entstehn. „Mollweide rief einst, nachdem er eine elegante Demonstration eines schönen geometrischen Theorems gegeben hatte, mit der Heftigkeit und Leidenschaft, die aus seinem sonst ruhigen, fast feierlichen Vortrage oft

all vom Anschaulichen: in der Arithmetik von den Zahlenverhältnissen anschaulich vorgelegter Dinge, in der Geometrie von äußeren Anschauungen und Betrachtungen der Körper, bei denen der Schüler aufgefodert werde, vollständig Alles, was an ihnen zu bemerken ist, anzugeben; und steige von hier aus langsam und allmälich zu dem Abstrakten hinauf. Die Mathematik hat das Eigenthümliche, daß sie abstrakter (innerer) Anschauungen, und einer Konstruktion in diesen fähig ist; und so lange als möglich also, auch nachdem man in der Arithmetik zu der von allem gegenständlichen Inhalte entleerten Einheit und Vielheit, in der Geometrie zu den idealen Flächen und Körpern gelangt ist, halte der Unterricht an der Anschauung fest. Dabei gehe er in strenger Abstufung fort, und nie werde die niedere Stufe verlassen, bis ihre Lehrobjekte, nicht nur zu vollem Verständniß, sondern auch zu voller Gewandtheit für den weiteren Gebrauch erhoben sind *): in der Arithmetik z. B. übe man zuerst die Verhältnisse der Zahlen von eins bis zehn, dann bis zwanzig, dann etwa bis funfzig oder hundert, und so weiter fort. Ueberall lasse man die Regel erst aus den Beispielen hervorgehn, und aus einer so großen Anzahl von Beispielen, daß sie sich gewissermaßen von selbst aus denselben hervorhebt **); überall gebe man die Zeichen nicht eher, bis die dadurch zu bezeichnende Sache

---

plötzlich aufloderte, aus: wem hier nicht warm ums Herz wird, der ist für Mathematik verloren!" (Drobisch, „Philologie und Mathematik ꝛc.", S. 95.)

*) Vgl. S. 65 f.

**) M. vgl. hiezu oben S. 49 f. u. 65. — „Dem Kinde ... müssen die in schönem Ebenmaß sich auseinander entwickelnden arithmetischen Grundoperationen so in besonderen Zahlen vorgeführt, und so

vollständig entwickelt und vom Schüler verstanden worden ist. Man übe daher das Kind in allen Elementarrechnungen, noch ehe es die Feder in die Hand bekommt; lasse überhaupt das Kopfrechnen überall dem Rechnen mit Ziffern vorangehn; und so lange als möglich werde dem Schüler die abstrakte algebraische und geometrische Sprache fern gehalten, indem er sonst nur zu leicht bei diesen von allem sonst Gelernten verschiedenen und seltsamen Zeichen etwas Falsches oder Nebelhaftes denken, oder, wo dies nicht, in einen todten Mechanismus des Wortlernens hineinkommen wird.

Als ein großer Fehler des bisherigen Unterrichtes ist es ferner zu rügen, daß er nicht genug die Selbstthätigkeit der Schüler in Anspruch genommen hat. Wie sich dieselben im ersten Anfange mit den Anschauungen zu thun machen: die in gewissen Zahlenverhältnissen ihnen vorgelegten Dinge in verschiedene Lagen und Stellungen bringen, die Körper selbst zeichnen und bilden, oder doch nachbilden ꝛc. müssen: so auch, wenn der Unterricht zum Abstrakten vorgeschritten ist. Was der Schüler selbst finden kann, das werde ihm nicht vom Lehrer gegeben. Allerdings darf man auch hierin nicht zu weit gehn: nicht, wie es häufig geschehn ist, Aufgaben stellen, deren Auflösung erst in weiter Ferne vorbereitet, und wo also auch der Schüler genöthigt

---

oft selbstthätig von ihm ausgeübt werden, daß es unwillkührlich zu dem Bewußtsein des Verhältnisses dieser Operationen zu einander und ihrer Entwickelung auseinander gelangt". (Ad. Peters, „Ueber das Studium der Mathematik auf Gymnasien. Ein Beitrag zur Beförderung einer gründlichen Einsicht in den Begriff, den Charakter, die Bedeutung und Lehrart dieser Wissenschaft", Dresden 1828, S. 62.)

ist, in eine weite Ferne hin und lange Zeit hindurch, ja vielleicht überhaupt vergebens, umherzuirren. Nur in sehr wenigen Fällen würde man hievon eine günstige Wirkung erwarten können: nur, wo man eine sehr starke Neigung, einen durch nichts zu ermüdenden Eifer voraussetzen könnte; in allen anderen Fällen wird die unbelohnte Anstrengung bald Mismuth, Gedankenlosigkeit, wohl gar Widerwillen erzeugen. Also man bereite, im Anschließen an die Individualität der Schüler, die denselben zu stellenden Aufgaben sorgfältig vor; stelle allgemein nur solche, wo die Auflösungsmomente nicht nur vollständig in der Gewalt des Schülers sind, sondern auch für den einigermaßen Aufmerksamen unmittelbar nahe liegen, gleichsam andrängen; oder gebe, wo eine so vollkommene Vorbereitung nicht zu gewinnen ist, zweckmäßige Winke und Hinweisungen: leite das Suchen, indem man an die früheren verwandten Sätze erinnert. Weniger Fähige lasse man die Auflösungen wenigstens wiederholend selbst machen. Dabei halte man in Schulen die ganze, mäßig zahlreiche *) Klasse stets rege durch abwechselndes Auf- und Hervorrufen, auch in der Mitte von Auflösungen und Beweisen, so wie durch den dabei angeregten Wetteifer im Einhelfen und Verbessern. Man ermüde außerdem nicht im Wiederholen, besonders beim elementarischen Unterrichte, und so lange man noch nicht eine klare und sichere Anschauung der mathematischen Konstruktionsweise voraussetzen kann **). In dieser Art trage man lie-

*) Bei sehr zahlreichen Klassen wird dies freilich nicht möglich sein; aber diese sollte man (auch aus vielen anderen Gründen) überhaupt nicht dulden.

**) Die Fähigeren kann man währenddeß durch Nebenprobleme beschäftigen, welche man sie nach gegebenen Andeutungen selbst

ber Wenigeres vor, aber so, daß man den vollständigen Erwerb, nicht nur des Vorgetragenen, sondern auch der Einsicht in den wissenschaftlichen Fortschritt desselben, mit Gewißheit voraussetzen kann.

Mit dieser Selbstthätigkeit während der Unterrichtsstunden muß sich jedoch (was man bisher fast durchgängig vernachlässigt hat) eine noch ausgedehntere in häuslichen Arbeiten verbinden. Nicht nur, indem man das Vorgetragene ausarbeiten läßt; sondern man gebe auch fortwährend selbstständig zu bearbeitende Aufgaben: Berechnungen, neue Beweise, Anwendungen ꝛc. Nur wenn der Schüler in dieser Art selbst viel arbeitet, wird er die Gewandtheit der mathematischen Konstruktion und die Kraft des Anhaltens dabei gewinnen, welche für den Gebrauch derselben in verwickelteren Verhältnissen, so wie für die Sicherheit und Schnelligkeit des Fortschrittes unerlaßliche Bedingung ist; und erst dann werden ihm auch seine Arbeiten wahren Genuß gewähren. Auch dies liegt in dem Erfolge des Pestalozzischen Unterrichtes augenscheinlich vor.

In allen diesen Beziehungen bietet sich außerdem der gegenseitige Unterricht als ein höchst schätzbares Hülfsmittel dar. Nicht, als wenn der Lehrer von Anfang an den Unterricht einiger Schüler anderen überlassen sollte: dann würde derselbe fast unausbleiblich der höheren anregenden und begeistigenden Kraft ermangeln; aber zur Wiederholung, zur Einübung, zur Ausfüllung von Lücken. Kein anderer gewiß unter den geistigeren Unterrichtsgegenständen ist mehr dazu gemacht, als dieser: schon von Seiten seines strengen Fortschrittes, welcher Lücken und Fehler gewisser-

auflösen, oder durch mancherlei Anwendungen, die man sie ausführen läßt.

maßen unmöglich macht, oder doch in dieser Beziehung fortwährend die strengste Kontrolle gestattet. Ein Mittel, welches sich auch bei Krankheiten oder sonstigen Versäumnissen als ein wirksames, ja als das allein wirksame Auskunftsmittel erweisen möchte. Selbst der Geist der Wissenschaft, ihre begeistigende und begeisternde Kraft, wird auf diese Weise, wenn auch nicht über den lernenden, doch über den lehrenden Schüler kommen, und so diesem seine Mühe zehnfach vergolten werden können.

Von Zeit zu Zeit belebe man überdies die abstrakte Konstruktion durch praktische Anwendungen: besonders bei denjenigen Individualitäten, welche, da sie für jene erstere weniger empfänglich sind, von dieser Seite her für die Mathematik gewonnen werden müssen. Soll aber dieser Zweck erreicht werden, so müssen diese Anwendungen interessant sein in Hinsicht ihrer gegenständlichen Beziehungen: aus wichtigen Lebensverhältnissen oder aus solchen Untersuchungen der Naturwissenschaften genommen sein, die sich auch schon dem Laien als wichtig darstellen, und anschaulich von ihm konstruirt werden können. Zugleich seien diese Anwendungen von der Art, daß sie den fähigeren Schüler in irgend einer Hinsicht weiter führen: ihm verwickeltere Konstruktionen nahe bringen, oder einen Durchblick eröffnen in irgend ein reiches Feld für spätere Forschungen. Allen diesen Förderungen wird sich außerdem noch die anschließen, daß die Schüler eine Gewandtheit erwerben, den verschiedenen Lebensverhältnissen die Seite abzugewinnen, von welcher dieselben der mathematischen Aufklärung und Bestimmung fähig sind, und ihre Beurtheilung in Hinsicht der außer der Aufgabe liegenden Verhältnisse zu üben, und daß sie so den einförmigen, geradlinigen Fortschritt der reinen mathemati-

schen Konstruktion durch die Hinzunahme mannigfaltigerer Vorstellungsverbindungen ergänzen*).

Um diese Vorschriften noch genauer auszuprägen, müssen wir einige allgemeinere Erläuterungen hinzunehmen. Man hat vielfach eine mathematische Anschauungs- und eine mathematische Begriffslehre einander gegenübergestellt. Zu der ersteren rechnet man die Pestalozzische Elementarlehre und was dieser parallel liegt; zu der letzteren die Euklidische Geometrie, die eigentliche Algebra, und überhaupt, wie man es ausdruckt, die „wissenschaftliche" Mathematik. Der Verfasser der vorliegenden Schrift, der sich in früheren Zeiten sehr viel, und ziemlich hoch hinauf, mit Mathematik beschäftigt, hat sich in diese Gegensätze nie finden können. Zuerst ist ihm keine, auch der sogenannten wissenschaftlichen Mathematik angehörige, Erkenntniß bekannt, welche nicht ihren tiefsten Gründen nach auf (innerer) Anschauung beruhte, oder deren Beweis nicht, vollständig ausgeführt, zuletzt auf diese zurückführte. Die Euklidischen Axiome haben sämmtlich in (inneren) Anschauungen ihren Halt, und die ersten Beweise (z. B. für die Kongruenz der Dreiecke) werden nach der Euklidischen Methode durch Aufeinanderlegen geführt, also wieder durch (innere) Anschauung. Zweitens aber weiß er in allen, noch so streng wissenschaftlichen mathematischen Beweisen nicht das Mindeste zu finden, was den Namen einer Begriffslehre verdiente. Nirgend wird ein Beweis dadurch geführt, daß man Begriffe zergliederte, oder Begriffe durch Gruppirung gleichartiger

*) M. vgl. oben S. 201. — Schon von Anfang an übe man aus diesem Grunde das Rechnen auch in benannten Zahlen. So wird auch hiefür die angemessene elementarische Vorbereitung eintreten.

Vorstellungen erzeugte, oder Begriffe in Urtheilen auf einander bezöge ꝛc., kurz, die eigentlichen logischen Verhältnisse sind aus allen mathematischen Beweisen so gut wie gänzlich ausgeschlossen. Das Einzige, was davon angetroffen wird, findet sich gerade in der sogenannten Anschauungslehre: indem man die Schüler übt, die Merkmale der ihnen vorgelegten Flächen und Körper vollständig anzugeben, und indem man aus konkreten Anschauungen den abstrakten Begriff (oder eigentlich doch nur die abstrakte Anschauung) der Zahlenverhältnisse hervorbildet. Im Uebrigen treffen wir nur etwa, und auch dies selten genug, auf eine Induktion, z. B. wenn wir den Satz, daß der Centriwinkel stets das Doppelte des Peripheriewinkels auf demselben Bogen ist, zuerst für die eine, dann für die andere mögliche Lage beweisen, und zuletzt beide zum allgemeinen Satze zusammenfassen. Sonst bewegt sich die Mathematik in ihren beiden Haupttheilen, wenn auch freilich in Abstraktionen (die man ja, nach den ersten Schritten, auch für die sogenannte Anschauungslehre nicht entbehren kann), doch in abstrakten Anschauungen; und diese werden nach ganz anderen, als nach Begriffsverhältnissen, mit einander kombinirt. Sie werden entweder räumlich oder arithmetisch zu einander hinzugelegt, von einander hinweggenommen ꝛc., kurz, verglichen nach denjenigen Verhältnissen, welche den Grundanschauungen der mathematischen Erkenntniß angehören. Das Logische, die Beziehung von Subjekt und Prädikat, kommt bei alle dem eigentlich nur in Hinsicht des grammatischen Ausdrucks, oder des Ausdrucks durch die Sprache hinzu; es hat gar nichts zu thun mit der mathematischen Erkenntniß als solcher, sondern diese ist stets schon fertig, und unabhängig von

aller Begriffsvergleichung fertig geworden, wenn die logische Thätigkeit anfängt.

Allerdings nun müssen wir auch in Hinsicht dieser Vergleichungen nach den mathematischen Grundverhältnissen sehr bald die Anschauung verlassen. Die Aneinanderreihungen, Hinwegnahmen ꝛc. werden nämlich bald zu ausgedehnt, als daß man sie noch vollständig überblicken könnte; man muß sich also mit der Anschauung des Schrittes, welchen man gerade thut, und weniger ihm zunächst liegender begnügen, und von den früheren (wenn man will) abstrahiren. Aber auch dies sind unstreitig keine eigentliche (logische) Abstraktionen, sondern vielmehr Abbreviaturen nach den mathematischen Grundverhältnissen*).

Der ganze Streit also möchte nicht die Verschiedenheit der Konstruktion, und überhaupt nicht eine wissenschaftliche Verschiedenheit, sondern nur die Frage treffen, ob man das Gebiet, in welchem man die Verhältnisse der Anschauungen noch vollständig überblicken kann, früher oder später verlassen, und früher oder später zu diesen Abbreviaturen übergehn, ob man endlich in diesen langsameren oder schnelleren Schrittes fortschreiten solle. Daß man mit Anschauungen, und zwar zunächst selbst mit äußeren Anschauungen, beginnen, und von diesen erst allmälich zu dem Abstrakten emporsteigen muß, darüber ist wohl jetzt unter Einsichtsvol-

*) Diese Unterscheidung der eigentlichen logischen oder Begriffs-Verhältnisse (des logischen Denkens) von den Grundverhältnissen der Erkenntniß, welche, vor und neben dem logischen Denken gegeben, von demselben vorgefunden und aufgefaßt werden, so wie der Kombinationen nach dem einen und nach dem anderen, ist für die Würdigung der menschlichen Erkenntniß in den mannigfachsten Beziehungen von der höchsten Wichtigkeit. Man vergleiche hierüber meine „Logik als Kunstlehre des Denkens", besonders S. 53 ff., S. 126 f. u. 129 ff.

len kein Zweifel. Wir können und wollen die volle Schärfe und Bestimmtheit der idealen mathematischen Konstruktion nicht erlassen (denn vorzüglich um dieser willen machen wir ja überhaupt die Mathematik zum Bestandtheile des Jugendunterrichtes), aber wir dürfen dieselbe dem noch ungeübten, noch überwiegend am Sinnlichen hangenden kindlichen Geiste nicht auf einmal als Aufgabe stellen: müssen sie vielmehr sehr allmälich und in langsamem Fortschritte vorbereiten. Eben so wenig aber kann auf der anderen Seite darüber ein Zweifel sein, daß man nicht in den (vollen) Anschauungen bleiben könne. Also, wie bemerkt, nur um ein Früher oder Später, nur um ein Schneller oder Weniger-schnell handelt es sich.

Die Frage hierüber aber möchte im Verhältniß zu den verschiedenen Individualitäten (und also in Schulen nach einem mittleren Maßstabe) sehr verschieden zu entscheiden sein. Das Zu-viel der vollen Anschauungen liegt abschreckend genug in den sonst schätzbaren Arbeiten von Joseph Schmid und dessen Jüngern vor Augen; das Zu-wenig eben so abschreckend in dem alten Unterrichtsverfahren, wo höchstens der zehnte Theil, und der jene Anschauungslehre instinktartig selbst bei sich durchgemacht hatte, dem Unterrichte zu folgen im Stande war.

Auf jeden Fall aber müssen wir, auch wo jene Abbreviaturen noch so hoch gesteigert sind, für die jedesmal zunächst vorliegende (unmittelbar zu vollziehende) Konstruktion die vollste und zugleich eine selbstthätig erworbene Anschauung verlangen. Der Lehrer gebe daher nicht die vollständige Auflösung oder den vollständigen Beweis, lasse nicht die Hülfslinien wie einen deus ex machina eintreten, sondern stelle bloß den Satz auf, und lasse die

Art

Art und Weise, wie die Wissenschaft dazu gelangt, von dem Schüler selbst finden, indem er dieselben heuristisch zu den Bedingungen zurückführt, welche sich dafür aus der Natur des Satzes selbst mit Nothwendigkeit ergeben. Wo es möglich ist, lasse er in dieser Art mehrere Beweise für denselben Satz finden, damit der Geist des Schülers mehr Freiheit gewinne, und noch wirksamer behütet werde, an einem bestimmten Buchstaben festzuhangen. Von Zeit zu Zeit endlich werde Halt gemacht, um in Rück- und Vorblicken den Fortschritt der Wissenschaft mehr im Zusammenhange zu überblicken, und in dem Schüler das Bewußtsein zu entwickeln, warum sich dieselbe gerade in diesem Schematismus von Sätzen entwickelt hat. Ein Bewußtsein, welches freilich nicht immer möglich sein wird: theils überhaupt, indem namentlich manche Theile der Geometrie noch nicht dazu gelangt sind, die Nothwendigkeit und das Erschöpfende ihres Fortschrittes vollgenügend darlegen zu können, theils für den Schüler, weil die von der Wissenschaft allerdings schon erworbene Nachweisung für ihn zu tief liegt.

Hienach wird es nun nicht schwer halten, zum Schlusse (denn bis dahin mußten wir es, der verwickelteren Verhältnisse wegen, aufsparen) den Antheil zu bestimmen, welcher jeder der verschiedenen Methoden an dem mathematischen Unterrichte zuzusprechen ist. Das neu-bildende Verfahren zuerst hat bei demselben eigentlich gar nichts zu thun: denn auch die Anschauungen von Linien, Flächen, Körpern ꝛc., die der Schüler noch nicht gehabt hat, werden ja (innerlich) aus anderen Anschauungen analytisch oder synthetisch konstruirt, und die Zeichnungen, die Modelle ꝛc., deren sich der Lehrer hiebei etwa bedienen möchte, sind bloße unwesentliche Stützen. Eben so kommt auch das verstärkende Verfah-

ren nur sehr untergeordnet zur Wirksamkeit. Der Schüler soll nichts auswendig lernen in der Mathematik, sondern wie er den Beweis ursprünglich gefunden hat, so mag er denselben allenfalls wieder vergessen, wenn er ihn nur von Neuem finden kann. Doch ist dies nur innerhalb gewisser Gränzen, oder gewissermaßen ideal zu verstehn: denn für eine größere Fertigkeit, besonders in verwickelteren Konstruktionen und Rechnungen, wird es allerdings nöthig sein, daß dem Schüler ganze Reihen von Verhältnissen und Verfahrungsarten und ganze zusammengesetzte Formeln auch für eine mechanische Reproduktion zu Gebote stehn. Am meisten überwiegt das analytische Verfahren: denn durch dieses werden die Konstruktionen der Sätze (die Auflösungen der Probleme) gefunden, und der nachher gegebene (synthetische) Beweis ist nur eine Wiederholung davon, und also kaum als etwas Eigenthümliches zu rechnen. Diese Analysis ist es, durch welche der mathematische Unterricht die hohen Ideale der Bestimmtheit, Klarheit, Schärfe, so wie das Ideal der zu den Gründen zurückgehenden Forschung, nicht nur für dieses Gebiet, sondern auch als allgemeine regelnde Musterformen *) und Talente ausbildet. Dem synthetischen Verfahren gehören die systematischen Ueberblicke an, von denen so eben die Rede gewesen ist, und in welchen ebenfalls die Mathematik in ihren meisten Theilen als unerreichtes Musterbild dasteht. Von den Anwendungen der heuristischen Methode und der Methode des gegenseitigen Unterrichtes ist mehrfach im Einzelnen, von der Pestalozzischen Methode, welche hier ihr eigenthümliches Gebiet findet, früher ausführlich die Rede gewesen.

*) M. vgl. oben S. 40 ff.

§. 132.
Denkübungen.

Die Denk- oder Verstandesübungen bilden den natürlichen Uebergang zwischen den auf die äußere und den auf die innere Welt sich beziehenden Unterrichtsgegenständen. Materiales und Formales werden hier noch ungeschieden ineinanderfließend vorgelegt*), aber mit einem überwiegenden Hinneigen des Unterrichtes zu dem letzteren, so daß das Kind (um mich so auszudrucken) das embryonische Bewußtsein der geistigen Formen oder Kategorien gewinnt. Der Unterricht theilt ihm allerlei nützliche Kenntnisse mit; das sonst gelegentlich von solchen Erworbene wird gesichert und in Gruppen geordnet; die Hauptsache aber ist das Formale: die bestimmtere und gewandtere Ausbildung der geistigen Operationen, sowohl des eigentlichen (logischen) Denkens, als der zwischen der einfachen sinnlichen Empfindung und dem Denken liegenden Verhältnißauffassungen**). Besonders sind es die letzteren: die vor und neben dem Denken gegebenen und als Grundlage in das Denken eingehenden Geistesthätigkeiten, welche den Gegenstand dieser Uebungen ausmachen, so daß sie demnach nur dem kleineren Theile nach eigentliche Verstandesübungen sind***).

Nachdem man ein halbes Jahrhundert hindurch den großen Gewinn gepriesen hat, welchen die Einführung dieser Uebungen in den Jugend-, und namentlich in den Volksunterricht, gewährt habe: so hat man in der neuesten Zeit im Gegentheil vielfach darauf angetragen, dieselben als be-

*) M. vgl. S. 45 ff.

**) Vgl. oben S. 199 und die dort angeführten Stellen.

***) Man vergleiche hiezu auch Band I., S. 166 ff.

sonderen Unterrichtsgegenstand wieder abzuschaffen, indem ja aller übrige, in der rechten Weise ausgeführte Unterricht zugleich auch Verstandesübung sein solle und sein werde. Wir sind weit entfernt, dies in Abrede stellen zu wollen: um so weniger, da ja, wie wir uns überzeugt haben *), überhaupt kein Verstand als allgemeines, abstraktes Vermögen im menschlichen Geiste existirt, und also auch, streng genommen, von keiner allgemeinen Verstandesübung die Rede sein kann. Aber gerade deshalb müssen wir, von einer anderen Seite her betrachtet, die Beibehaltung dieser Uebungen, als besonderen Unterrichtsgegenstand, fodern. Einmal nämlich giebt es doch mehrere Vorstellungsgebiete, welche, dem gewöhnlichen Leben angehörig und auf dessen Verhältnisse sich beziehend, in keinem Unterrichtsgegenstande, wenigstens in der Ausdehnung und Selbstständigkeit eine Stelle finden, wie wir sie richtig in der Verstandesform ausgebildet wünschen müssen. Für Kinder aus gebildeten Ständen mag die Einrichtung eines besonderen Unterrichtes für diese zum Theil (aber doch auch nur zum Theil) weniger nöthig sein, indem die tägliche Unterhaltung mit ihren Umgebungen von selbst die gefoderte Ausbildung mit sich bringt; für Kinder aus den niederen Ständen aber, wo der Lehrer den Unverstand, die Vorurtheile, den Aberglauben der häuslichen Umgebungen übertragen, und nicht selten mit sehr bedeutendem Gegengewichte übertragen muß, kann dieser Unterricht schon deshalb nicht entbehrt werden. Hiezu kommt außerdem ein noch tiefer liegendes, noch mehr formales Interesse. Wir müssen nämlich die Scheidung der inneren Formen von dem äußerlich gegebenen Materialen der Vorstellung, wie sie besonders der Sprachunterricht erfodert, dadurch vorbereiten,

*) M. vgl. oben S. 40.

daß wir die verschiedenen Formen in recht vielen Beispielen zusammengruppiren *), und überdies auch für dieselben eine, wenn auch nur instinktartige allgemeine Uebersicht gewinnen.

Die für diese Uebungen zu befolgende Ordnung würde sich im Allgemeinen an den früher **) mitgetheilten Schematismus anzuschließen haben. Bilden wir diesen, für unseren Zweck, noch genauer didaktisch aus: so zeigt sich ein objektiver und ein subjektiver Stamm, beide mit mehreren Abstufungen, und zwar so, daß die beiden Stämme, von ihren verschiedenen Seiten her, ineinandergreifen, auch wohl ineinanderfließen, die Abstufungen aber als stätig gesteigerte Abstraktionen in einander übergehn. Am zweckmäßigsten würden sich demgemäß, im allmälichen Uebergange vom Leichteren zum Schwierigeren, sieben Stadien für diese Uebungen unterscheiden lassen:

1) Rein äußerlich unmittelbar gegebene Verhältnisse: das räumliche Zusammen der Theile eines und desselben Dinges, das räumliche Zusammen verschiedener Dinge und ihre Lagen gegen einander; eben so in Hinsicht der übrigen Sinne. Außerdem das Zugleich, das zeitliche Vorher und Nachher; und, an alles dieses sich anschließend, die Zahlenverhältnisse. — Diese Klasse von Verhältnissen führt, bei bestimmterer Ausprägung, durch leicht zu entwickelnde Abstraktionen zur Mathematik hin.

2) Eigentlich nur in der inneren Anschauung vorliegende, und aus dieser der Außenwelt untergelegte Verhältnisse ***): die Verhältnisse der Eigenschaften zum

*) M. vgl. oben S. 49 f.

**) S. 46 ff.

***) M. vergl. meine Schrift über „das Verhältniß von Seele und Leib", S. 35 ff. und 108 ff.

Dinge und unter einander, Ursache und Wirkung, Entstehen, Thätigkeit und Leiden ꝛc. — Diese Klasse von Verhältnissen schließt sich besonders dem Unterrichte in den Naturwissenschaften an.

3) Von der subjektiven Seite her betrachtet, zeigen sich zunächst die verschiedenen Sinne, nach welchen demnach die Merkmale zu klassificiren sind. Die Grundform für alle eigenthümlichen geistigen Kombinationen aber ist die Verbindung nach dem Verhältnisse der Gleichheit *). Hieher gehören also: Uebungen in witzigen Kombinationen, in Gleichnissen, in Begriffbildungen; Aufsuchen des Aehnlichen in verschiedenen Dingen und deren Unterscheidung; Synonymik in Hinsicht der Namen von sinnlichen Gegenständen ꝛc. — Diese Klasse umfaßt, mit der fünften zusammen, die Verstandesübungen im engeren Sinne des Wortes; dieselben bilden zugleich die nächste Vorbereitung für die Auffassung des Logischen in der Sprache.

4) Neben dieser Form der geistigen Entwickelung zeigen sich mehrere andere: die Gefühlentwickelungen, die Entwickelungen von Strebungen aller Art ꝛc. Diese aber, wie wir gesehn haben**), sind nur sehr unvollkommen in den Bereich des Unterrichtes zu bringen, und dieser wird sich daher auch überwiegend nur mit denjenigen Verhältnissen dieser Art zu beschäftigen haben, welche noch auf der Seite des Vorstellens liegen. Als solche zeigen sich vorzüglich zwei, aus geistigen Fort- und Umbildungen der objektiven Verhältnisse hervorgehende: das Verhältniß zwischen Zeichen und Bezeichnetem und das

*) Vergl. meine „Logik als Kunstlehre des Denkens", S. 42 und 48.

**) Vgl. oben S. 14 ff.

Verhältniß von Zwecken und Mitteln (Gebrauch und Nutzen der Dinge).

5) Für die weitere Ausbildung der subjektiven Seite würden zunächst die verschiedenen Arten der Urtheile (ihrer Qualität und Quantität nach) zu üben und darzustellen sein; dann das Erklären, das Ordnen und Klassificiren, das Eintheilen, das Schließen (die Verhältnisse von Gründen und Folgen).

6) Noch höher hinauf liegen die Verschiedenheiten der aus diesen geistigen Thätigkeiten, im Zusammenwirken mit dem objektiv Aufgefaßten, hervorgehenden Produkte, wie sich dieselben in formaler Beziehung (abstrahirt von allem Inhalte) darstellen. Dahin gehören: Wahrheit und Falschheit, Wahrscheinlichkeit, Scheinbarkeit, Glaublichkeit und Unglaublichkeit ꝛc.; Wirklichkeit, Nothwendigkeit und Zufälligkeit, Möglichkeit und Unmöglichkeit ꝛc.

7) Die höchste Stufe endlich bildet die Auffassung der charakteristischen Eigenthümlichkeiten der geistigen Produkte als solcher: sowohl der bewußten Entwickelungen (Fühlen, Begehren, Wollen, Sich entschließen ꝛc.), als der inneren Eigenschaften (der Talente, Charaktereigenschaften, Gemüthseigenschaften ꝛc.). Diese Klasse, welche auch die Synonymik der auf das Innere sich beziehenden Wörter umfaßt, bildet die nächste Vorbereitung für die Philosophie, liegt aber eben deshalb für den Jugendunterricht, und besonders für den Theil desselben, in welchem die Verstandesübungen als besonderer Unterrichtsgegenstand behandelt werden, zu hoch, und das aus derselben Aufgenommene kommt daher meistentheils nicht über bloß äußere Unterscheidung des Inneren, oder auch über bloß eingelerntes Wortwerk hinaus.

Das neu-bildende Verfahren tritt hier in großer Ausdehnung in Hinsicht der inneren Formen ein; das verstärkende nur gelegentlich und meistentheils unbeabsichtigt. Die größte Ausdehnung hat auch hier die Analysis; die Synthesis findet sich beinah nur vorbereitend für das neu-bildende Verfahren *) und bei der Entwerfung leicht gehaltener Uebersichten. Daß die heuristische Methode hier sehr vielfach angewandt werden könne, braucht kaum bemerkt zu werden; dagegen möchte der gegenseitige Unterricht nur sehr wenig und untergeordnet seine Anwendung finden. Denn wenn auch diese Uebungen großentheils die Form eines gelegentlich hier und dort hin gewendeten Gespräches annehmen: so muß doch der Lehrer dabei stets einen bestimmten Plan im Auge haben, den er konsequent verfolgt, und dem gemäß er das scheinbar Zufällige herbeizieht; und die hiefür nöthige Höhe und Stätigkeit des Bewußtseins können wir für den lehrenden Schüler schwerlich vermitteln.

§. 133.

Unterricht in der Muttersprache. Allgemeine Grundverhältnisse.

Der Unterricht in der Muttersprache zeichnet sich dadurch aus, daß für ihn mehr, als bei irgend einem anderen Gegenstande, schon früher Gebildetes hinzugebracht wird.

Vergleichen wir von den vier im Vorigen **) entwikkelten Momenten zunächst die äußeren Zeichen: so finden

*) Die Zusammenbildung mehrerer auf das Objektive sich beziehenden Auffassungen ꝛc. erzeugt subjektiv eine neue Form.

**) Vgl. S. 114 ff.

wir, wenn der eigentliche Unterricht beginnt, bei Kindern aus gebildeten Ständen ziemlich vollständig nicht nur die einzelnen Laute, sondern auch alle innerhalb der allgemeinen gesellschaftlichen Verhältnisse vorkommenden Verbindungen angeeignet. Nur gelegentlich haben wir nachzuhelfen: in Hinsicht des Elementarischen, wo sich Fehler oder Undeutlichkeit in der Aussprache zeigen sollten; in Hinsicht der Synthesis, wo zufällig einzelne Wörter unbekannt geblieben sind, so wie für die Erweiterung derselben nach höheren oder nach specielleren Vorstellungsgebieten hin. Dies kann theils in besonders angestellten Sprechübungen geschehn, theils in allen übrigen Lehrstunden, wo eine Lücke hervortritt. Neu hinzu kommt nur die Aneignung und Synthesis der sichtbaren (geschriebenen und gedruckten) Zeichen im orthographischen Unterrichte. Auch dieser aber findet schon dem größten Theile nach seine Begründung vor vermöge der früher angestellten Sprech- und Leseübungen: in denen ja das Kind schon die Bestandtheile der Wörter, welche durch die Schriftzeichen ausgedruckt werden, einzeln und in ihren Verbindungen kennen gelernt hat. Als Ergänzung tritt jetzt die Lehre von der Abstammung der Wörter hinzu, durch welche die Ergebnisse, zu denen die Zergliederung der hörbaren Zeichen geführt hatte, zum Theil modificirt werden. Was in der gebräuchlichen Rechtschreibung von dem Einen, wie von dem Anderen abweicht, muß dann freilich als äußerlich-Positives erlernt werden.

In ähnlicher Art sind auch das zweite und dritte Moment: die Zurückführung der hörbaren Zeichen auf die entsprechenden Gedanken für das Verständniß, und der Ausdruck der Gedanken durch hörbare Zeichen zum Behuf der Mittheilung, schon durch den unmittelbaren Lebensverkehr

in großem Umfange ausgebildet. Das Kind hat ja seit den ersten Jahren gehört, und verstanden, und gesprochen; und auch hier also haben wir nur das vom Unterrichte Vorgefundene zu erweitern, zu bereichern, bestimmter und schärfer auszuprägen. Am wenigsten entwickelt ist dagegen das vierte Moment: das Bewußtsein, die Reflexion über die Sprache: für welches wir im Allgemeinen kaum die ersten Anfänge werden voraussetzen können.

Hieraus nun ergiebt sich unmittelbar, daß der Unterricht den Anfang zu machen habe mit dem zuletzt Genannten: mit der Analysis der instinktartig gebildeten Verbindungen, und der Steigerung des Bewußtseins über dieselben, damit sie wenigstens von fernher ihrem Gebrauche nachkommen. Dieses Beginnen mit der Analysis ist dem Unterrichte in der Muttersprache eigenthümlich vor allem anderen Sprachunterrichte, indem ja bei diesem das Zusammengesetzte erst vom Einfachen aus synthetisch erzeugt werden muß. Jenes Verhältniß aber ist unstreitig ein sehr günstiges. Die rein mechanischen und rein-positiven Associationen, durch welche die Verbindungen der Zeichen unter einander und der Zeichen mit den Gedanken begründet werden, sind schon ausgeführt; und der Unterricht kann demnach von Anfang an eine höhere Selbstthätigkeit in Anspruch nehmen, und eine höhere Geistigkeit gewinnen. Er kann die Grundverhältnisse und Regeln vom Schüler selbst finden lassen: kann dieselben finden lassen aus Anschauungen, und zwar des innig Angeeigneten, also auf dem natürlichen Wege: das Abstrakte aus dem Konkreten. Ja, in manchen Fällen wird der Schüler selbst schon einen so weiten Ueberblick erwerben können, daß er, mehr als es auf irgend einem anderen Gebiete möglich ist, auch die All-

gemeinheit der Regel einsieht, und sich als Ueberzeugung aneignet *). Endlich werden sich auch ohne Schwierigkeit, durch Vorlegung von fremden Darstellungen, immer ausgedehntere Synthesen erzeugen lassen, und hiedurch ist dann zugleich auch der Weg gebahnt, die Analysis immer höher und höher zu steigern.

Aber diese Leichtigkeit der Analysis hat etwas Verführerisches: in Folge dessen man nicht selten dem Unterrichte in der Muttersprache nach dieser Seite hin eine zu große Ausdehnung ertheilt, ja (indem man, wie beim Leseunterrichte **), das Interesse des Sprachforschers an die Stelle des allgemein-menschlichen unterschob, und das für den ausgebildeten Geist Natürliche irrig als dem Kinde natürlich betrachtete) schon für den Elementarunterricht ein volles Verständniß der Sprache in allen ihren Theilen verlangt hat. Dem müssen wir uns entschieden entgegensetzen. Die Analysis der Sprache für den letzteren darf nicht über die allgemeinsten Umrisse: die Bildung der Sylben und Wörter, die verschiedenen Wörterklassen und deren Ableitungsverhältnisse, die Flexionsformen, die Verhältnisse der Satzbildung hinausgehn.

Das Hinausgehn darüber im Elementarunterrichte hat zuerst schon seiner Entstehung nach etwas Unnatürliches. Die Entwickelungen des Sprachausdruckes und des diesem zum Grunde liegenden Denkens im Kinde sind zu frisch, zu lebendig für die Anknüpfung einer tiefer in die Grundverhältnisse oder in das Specielle des Sprachgebrauches eingehenden Reflexion. Allerdings nun hat der Unterricht die Bestimmung, vielfach hinauszugehn über Dasjenige, was

*) M. vgl. hiezu oben S. 262 ff.
**) Vgl. S. 298 f.

durch die von ihm unabhängige natürliche Geistesentwickelung bedingt wird; aber wenigstens der Tendenz und den ersten Anfängen nach muß doch das von ihm Eingeführte auch schon in jener gegeben sein. Dagegen eine über die bezeichneten Gränzen hinausgeführte Reflexion mit dem ganzen Charakter der kindlichen Entwickelung im Gegensatze steht.

Eben deshalb wird dann auch zweitens dieser Unterricht im Allgemeinen dem Kinde zu wenig Interesse abgewinnen: besonders den Kindern aus gebildeten Ständen*), die das durch die Regeln Bestimmte, vermöge einer früh gestifteten und ohne Aufhören gefestigten Gewohnheit längst richtig gebraucht haben. Sie fühlen sich zu wenig erregt, gesteigert, wenn sie das Jahre lang Besessene in abstrakten Sätzen von Neuem erwerben sollen. Die tieferen, allen Sprachen gemeinsamen logischen Verhältnisse sind für die Fassungskraft des Kindes noch zu schwierig, zu tief liegend, zu abstrakt; das Eigenthümliche oder Positive der Muttersprache aber wird erst durch den Gegensatz mit anderen Sprachen interessant: durch die mehr oder weniger verschiedenartige Bezeichnung wirklich oder scheinbar gleicher Vorstellungsverhältnisse, welche gewissermaßen dazu drängt, die tieferen Parallelen aufzusuchen, und von diesen aus die mannigfaltigen Auffassungsweisen, die dafür möglich sind, zu konstruiren. Jener Gegensatz nun, und mit ihm alle diese interessanten Verhältnisse stehn dem Lehrer allerdings vor Augen, aber nicht dem Schüler, so lange dieser noch keine andere Sprache neben der Muttersprache gelernt hat; und Alles, was ihm hievon etwa vorläufig mitgetheilt wer-

*) Vgl. S. 159.

den möchte, wird doch nur abstrakte und schattenähnliche Bilder, keine wahre Anschauung, kein lebendiges Interesse, keinen regen Trieb in ihm zu begründen vermögen. Daher auch, wie die unmittelbare Erfahrung so vielfach bezeugt, das Abspannende, Ermüdende dieses Unterrichtes, wo nicht eine ausgezeichnete Persönlichkeit des Lehrers das Uninteressante des Gegenstandes überträgt.

Hiezu kommt noch drittens, daß die specielleren Regeln, selbst wo sie durch Beispiele veranschaulicht werden, für die Praxis meistentheils wenig Frucht bringen. Eine einzelne, entweder ganz zufällige, oder doch dem Verständnisse des Schülers noch fern liegende Gebrauchsweise, wird demselben im Zusammenhange der Grammatik schwerlich wahrhaft innerlich-lebendig werden. Wie klar wir auch dieselbe auseinandersetzen mögen: wir werden nicht die erfoderliche Stärke und Haltung für sie gewinnen: sie wird wohl gelernt, auch vielleicht behalten, aber dessenungeachtet nicht angewandt werden. Dies gilt namentlich von allem Höherliegenden und Weitergreifenden: von den Vollkommenheiten des Stils und der Darstellung. Alle Regeln hierüber werden höchstens dazu dienen, daß der Schüler die Unvollkommenheiten erkennt, vielleicht sogar in seinen eigenen Darstellungen; aber sie äußern keine erzeugende, befruchtende, nach sich bildende und umbildende Kraft; vielmehr wird er sich durch das Andrängen der abstrakten Regeln in der freien Produktivität eher gestört und gehemmt fühlen.

Allerdings nun kann diese befruchtende Kraft in gewissem Maße gewonnen werden, indem man dem Schüler ausgezeichnete Darstellungen vorlegt, und ihn veranlaßt, sich aus diesen lebendige Musterformen für seine eigenen sprach-

lichen Darstellungen abzunehmen. Dies ist auch ohne Zweifel sehr nützlich, ja unentbehrlich in Hinsicht der mehr elementarischen und allgemein-gleichen Darstellungsformen. Für den Anfang muß dem eigenen Schreiben fortwährend das Lesen gut geschriebener Bücher zur Seite gehn; und mögen auch häufig die eigenen Aufsätze das vor Kurzem Gelesene sehr nah anschließend abspiegeln: so wird doch der Schüler dadurch vollständiger in den Besitz der elementarischen Ausdrucksweisen gesetzt; und mehr dürfen wir uns für den ersten Unterricht schwerlich als Ziel vorsetzen. Mit dem Fortschreiten des Unterrichtes aber ändert sich dieses Verhältniß. Wo es ein Umfassenderes und mehr individuell Ausgeprägtes gilt, stehn die von Darstellungen der Muttersprache entlehnten Musterformen der geistigen Entwickelung des Schülers zu nahe, und werden daher dieselbe leicht in ihrer freien Gestaltung beschränken und erdrücken. Ueberdies ist es für das jugendliche Alter natürlich, daß sich die Aneignung des Musterhaften zunächst auf das Aeußerliche der Darstellung richtet; und liegt ihm dieses also außerdem noch von Seiten der Einstimmigkeit seines Charakters nahe, so ist sehr zu fürchten, daß er beim Aeußerlichen stehn bleibe, ohne die Ausbildung der inneren geistigen Entwickelung folgen zu lassen. Daher denn auch hiedurch bei Demjenigen, dessen Selbstbeurtheilung nicht tiefer dringt, leicht eine gewisse eitle Einbildung entsteht. Er findet sich durch die früh und ohne große Mühe vollzogene äußerliche Nachahmung vollkommen befriedigt, und versäumt darüber ganz, sich um die Erwerbung der inneren Vollkommenheiten zu bemühen, durch welche doch jene äußeren Formen erst ihren wahren Werth erhalten würden. Dagegen umgekehrt Diejenigen, deren Aufmerksamkeit mehr auf das

Innere geht, durch solche naheſtehende Muſter leicht entmuthigt und niedergehalten werden. Da ſie ſich wohl bewußt ſind, daß die äußere Aneignung ausgezeichneter Darſtellungsformen ſie nicht der denſelben zum Grunde liegenden inneren Bildung theilhaftig mache: ſo glauben ſie zu früh an dieſer verzweifeln zu müſſen; und indem ſie ſich nicht zutrauen, es jenen Muſtern gleich thun zu können, laſſen ſie die Flügel kraftlos niederſinken, mit welchen ſie, bei einer durch mäßiges Selbſtvertrauen erwärmten und belebten Ausbildung ihrer Kräfte, die lichte Höhe wohl zu erreichen im Stande geweſen wären.

Aus dieſen Verhältniſſen möchte es auch, dem größten Theile nach, abzuleiten ſein, daß bei allen Völkern von jeher den klaſſiſchen Zeitaltern ihrer Litteratur Perioden der Abſpannung gefolgt ſind, in welchen ſich nur wenige Leiſtungen über das Mittelmäßige erhoben. Durch die frühe Anſchauung ſo nahe liegender großer Muſter mußte alle höhere Produktivität unterdrückt werden; und erſt nachdem dieſe Muſter wieder fremder geworden waren, ſehn wir hier oder dort in einer anderen Art Ausgezeichnetes hervortreten. Was ſich hier im Großen zeigt, wird ſich bei jedem Schüler im Kleinen wiederholen, wenn man ihm ausgezeichnete Darſtellungen in der Mutterſprache unverſtändig aufdringt.

Faſſen wir dies Alles zuſammen: ſo möchte ſich ergeben, daß die höhere Ausbildung der Analyſis: des Bewußtſeins, der Reflexion, ja der umfaſſenderen Formenanſchauungen, nicht ſowohl für den Unterricht in der Mutterſprache, ſondern vielmehr für den Unterricht in fremden Sprachen gehört. Bei dieſem letzteren finden wir von allen ſo eben hervorgehobenen Verhältniſſen gewiſſermaßen das Gegentheil. Schon das Entſtehn der

Analysis ist natürlicher: indem die Formen der fremden Sprache weniger frisch und lebendig gebildet werden, und also leichter in die Abstraktion eingehn. Außerdem aber nehmen sie, vermöge ihres Abstandes von den Formen der Muttersprache, mehr die Aufmerksamkeit in Anspruch, und schon insofern ist ihre abstrakte Betrachtung interessanter. Dazu kommt, daß durch sie die der Muttersprache zum Grunde liegende besondere geistige Entwickelung mehr oder weniger zum allgemein-Menschlichen ergänzt wird, und wir so auf einen erhabeneren, umfassenderen Standpunkt erhoben werden, welchen wir nur in dieser abstrakteren Form zu erklimmen vermögen *).

Die Produktivität ist bei ihnen im Allgemeinen nicht Zweck **); für das vollkommenere Verständniß der fremdartigeren Darstellungen, wie sie die fremde Sprache darbietet, ist das höhere Bewußtsein über die Sprachverhältnisse in mannigfachen Beziehungen sehr förderlich. Vorzüglich aber ergiebt sich in Hinsicht der ihnen angehörigen Musterformen fast durchgängig das Gegentheil von Demjenigen, was sich uns in Hinsicht der in der Muttersprache vorliegenden gezeigt hat; und wir müssen sie für in jeder Rücksicht empfehlenswerth erklären. Sie stehn dem Schüler ferner; lassen ihm also bei Weitem mehr geistige Freiheit. Das Aeußere: die Zeichen, die Manier, sind ihm fremd; das Innere: das Denken, das Fühlen, kurz, die geistigen Entwickelungen sind ihm mit dem aufgefaßten Muster, wenigstens den Elementen nach, gemeinsam. So findet er sich demnach bei der Auffassung dieser Muster vom Aeußerlichen

*) M. vgl. oben S. 159 f. und 162 ff.

**) Vgl. S. 145 ff. und 222 ff.

lichen zum Innerlichen hingewiesen, ja gewissermaßen hingedrängt; und ausgezeichnete Darstellungen in fremden Sprachen werden demnach (wie sehr man auch bei oberflächlicher Betrachtung das Gegentheil glauben sollte) einen weit mehr innerlich befruchtenden Einfluß ausüben können, als ausgezeichnete Darstellungen in der Muttersprache. Ein Satz, welcher in gleicher Art durch die Geschichte auf das Augenscheinlichste bestätigt wird: indem wir jene klassischen Zeitalter, welche die höhere Produktivität niederschlugen, selbst fast durchgehends durch die Einwirkung fremder Litteraturen entstanden sehn *).

Als die allgemeinste Anfoderung an die Methode müssen wir demgemäß für den Unterricht in der Muttersprache die feststellen, daß demselben überwiegend die Richtung gegeben werde, nicht auf die Analysis, sondern auf eine ausgedehnte, lebendige Synthesis: sowohl für das Verständniß sprachlicher Darstellungen, als für die eigene Darstellung. Das mehr leidendliche Schaffen in Jenem, das mehr aktive in Diesem haben wir als die Hauptmomente für diesen Unterrichtszweig anzusehn. Für beides soll allerdings die Analysis so weit nachfolgen, als dies nöthig ist, damit die Steigerung der Synthesis mit der rechten Sicherheit geschehn könne. Aber stets muß doch diese letztere einige Schritte voraus sein; und jene auch deshalb nicht zu weit getrieben werden, damit sie nicht auf die freie Entwickelung dieser störend und hemmend einwirke. Die Anleitung zu eigenem geistigen Schaffen ist hier auch schon deshalb als das Wichtigste zu betrachten, weil die Muttersprache das

*) Man betrachte die Bildungsverhältnisse der klassischen Zeitalter bei uns Deutschen, bei den Italienern, den Engländern, den Franzosen, und im Alterthume bei den Römern.

einzige, nicht beengende Kleid dafür ist; und daher auch die einzig genügende Kontrolle für die geistige Entwickelung der Schüler darbietet, so wie das einzige Mittel, für diese letzte anzuregen, indem man durch die für die Ausarbeitung gestellten Aufgaben zur Koncentration des zerstreuten Denkens um gewisse Mittelpunkte Veranlassung giebt *). Auch mit dieser Synthesis ist allerdings wesentlich eine Analysis verbunden; aber eine weniger abstrakte und mehr geistige; eine Analysis nicht der Sprache, sondern der Gedanken: indem das lebendig erzeugte Denken den Begriffen untergeordnet wird, welche den für die Darstellung nöthigen Wörtern entsprechen **). Und selbst diese Analysis bildet sich doch nur sekundär und untergeordnet aus.

Die grammatische Analysis aber ist nur bei Denjenigen mehr hervorzuheben, welche überhaupt keine fremden Sprachen lernen. Bei diesen aber finden auch die bezeichneten Hindernisse entweder gar nicht, oder doch in weit geringerem Grade Statt. Für sie nämlich, wie wir schon früher ***) bemerkt haben, ist die gebildete Muttersprache gewissermaßen eine fremde (sie haben von Jugend auf fast nur eine platte, mehr oder weniger verunstaltete gehört und selbst gesprochen), und ihre Erlernung wird demnach auch ihre Kräfte und ihr Interesse in weit höherem Maße in Anspruch nehmen. Auch haben sie die lebendige geistige Synthesis weder innerlich noch durch Zeichen so weit fortzusetzen: so daß wir also bei ihnen die Hemmungen nicht zu befürchten brauchen, welche bei Kindern aus gebildeten Ständen allerdings aus einem zu früh in zu großer Ausdehnung

*) M. vgl. hiezu das S. 133 f. Bemerkte.
**) Vgl. S. 131 ff.
***) M. vgl. S. 159.

ausgeführten grammatischen Unterrichte für die zarten produktiven Entwickelungen entstehn könnten, so lange es denselben noch an der höheren Kraft und Energie mangelt, welche nöthig ist, wenn sie sich, trotz der begleitenden Kontrolle und Censur, dennoch zu einem erfreulichen Ganzen gestalten sollen.

§. 134.

Unterricht in der Rechtschreibung. — Grammatischer Unterricht.

Für die speciellere Betrachtung machen wir den Anfang mit dem Aeußerlichsten, dem Unterrichte in der Rechtschreibung: der jedoch keineswegs etwa vor dem mehr Innerlichen vollendet, sondern neben diesem und allmälich fortgehn soll. Die Grundverhältnisse für denselben haben wir schon angegeben. Wie weit die sichtbaren Zeichen den hörbaren entsprechen: so weit kann die Rechtschreibung durch die Zergliederung der Wörter erworben werden; und dies ist der natürlichste Weg, und zugleich derjenige, welcher, bei der überwiegenden Aeußerlichkeit und Trockenheit dieses Unterrichtsgegenstandes, noch am meisten eine geistige Anregung verstattet. Die von dem Sprechen mehr oder weniger abweichende Schreibart läßt sich in den meisten Fällen aus der Abstammung herleiten; und auch dies wird von einem einsichtsvollen Lehrer vielfach geistig bildend ausgeführt werden können. Wo dagegen bloßer Zufall oder Willkühr die Schreibart bestimmt haben, oder wo die Gründe derselben dem Kinde nicht anschaulich gemacht werden können, muß der Gebrauch positiv gelernt werden, und zwar, damit dies Lernen Stand halte, durch vielfache Uebung: welche auch hier, wie überall, von dem Leichteren, Gewöhnlicheren zu

dem Schwierigeren und Ungewöhnlicheren fortgehn muß. Für die Ausführung ergeben sich dabei als die hauptsächlichsten Vorschriften: einmal, daß man so viel als möglich alle Versuchung zum Unrichtigen vermeide (die Gewöhnung soll möglichst rein begründet werden), und zweitens, daß man, um das Geistig-Todte einigermaßen lebendig zu machen, so viel als möglich und in mannigfachen Formen die Selbstthätigkeit des Schülers hineinziehe. In Hinsicht des Ersteren ist es als unzweckmäßig zu rügen, wenn man, wie Einige gewollt haben, sogleich nach den ersten Uebungen im Richtigen, Fehlerhaftes zur Verbesserung vorlegt, etwa indem man Sätze voll orthographischer Fehler an die Tafel schreibt. Die Schüler werden dadurch in dem erst schwach begründeten Richtigen wieder erschüttert, und auf dem Wege zu voller Sicherheit aufgehalten. Was die zweite Vorschrift betrifft, so beginne man mit dem Minimum von Selbstthätigkeit: mit dem Abschreiben-lassen des an die Tafel Geschriebenen oder des Gedruckten. Erst wenn hiedurch und durch die daran angeschlossenen sorgsamen Verbesserungen eine gewisse Sicherheit erworben ist, gehe man zum Diktiren über. Das hiebei Niedergeschriebene lasse man die Schüler mit dem Richtigen vergleichen, entweder indem man ihnen dieses in irgend einer Form giebt, für sich allein, oder während der Lehrer das Niedergeschriebene mit ihnen durchgeht. Auf keinen Fall werde dieses vom Lehrer selbst verbessert, sondern höchstens die Fehler angestrichen für die eigene Verbesserung durch die Schüler. Dabei achte man zuerst vorzüglich nur auf die gröberen Fehler, lasse manches in feineren Beziehungen Falsche durchgehn, besonders so lange noch sehr viele Fehler begangen werden. Sonst müßte sich die Aufmerksamkeit zu sehr theilen: ein bedenklicher Uebelstand,

wo es die Aneignung des Richtigen im Gegensatz gegen ein vielleicht stark gewurzeltes Falsches gilt, besonders wenn jenes nicht selten aller weiteren Stützen entbehrt. Erst ganz zuletzt kann man allenfalls Fehlerhaft-Geschriebenes vorlegen, aber nicht als Uebung, sondern als (seltene) Prüfung in Hinsicht der Festigkeit der bisherigen Aneignungen. Vor Allem aber gewöhne man den Schüler, auch beim Lesen auf die Schreibeweise der Wörter aufmerksam zu sein: für die Bewahrung des Erworbenen unstreitig das Wichtigste, und ohne welches, wie besonders das Beispiel so vieler Frauen zeigt, auch der vollständigste und mit dem besten Gelingen begleitet gewesene Unterricht Stück für Stück wieder verloren geht.

Der grammatische Unterricht werde, aus den angeführten Gründen, bei Kindern aus gebildeten Ständen nur wenig über die allgemein-gleichen logischen Grundlagen hinausgeführt, alles Uebrige gelegentlich beim Sprechen, Lesen und Schreiben beigebracht, so daß sich der Schüler aus der eigenen Anwendung, oder aus dem sonst als angewandt Vorliegenden, selbst die Regel abstrahire. Also kein Auswendiglernen von Paradigmen, von Konstruktionsregeln, von Ausnahmen ꝛc. Vermöge der Analysis vorgelegter Sätze, lasse man den Schüler selbst die Verschiedenheiten der Wörterklassen finden, und zwar so, daß er stets von der Sache eine klare Anschauung gewinnt, noch eh man ihm den Namen dazu giebt. Dies geschehe ungefähr in der Reihenfolge, in welcher die Entwickelung derselben im menschlichen Geiste Statt findet, aber ohne pedantische Starrheit, und ohne einen streng gegliederten Schematismus zum Grunde zu legen: was wieder der früher gerügten Verwechselung zwischen dem Standpunkte des Lehrers und des Schülers

angehören würde. In gleicher Art entwickele man auch das Bewußtsein über die verschiedenen Formen der Wörterklassen: lasse Wörter einer Klasse in Wörter einer anderen verwandeln, und damit zugleich die Unterschiede von Stamm- und Ableitungssylben, so wie der verschiedenen Arten dieser finden. Darauf schreite man zu den Veränderungen fort, welche bei der Verbindung der Wörter eintreten: zu den Deklinations- und Konjugationsformen ꝛc.: wodurch dann wieder der Uebergang sehr einfach gebahnt ist zu den Erläuterungen über die Satzbildung, oder zum Syntaktischen.

Für die Methodik dieses Unterrichtszweiges ist, besonders in den neuesten Zeiten, so viel Treffliches geleistet worden, daß jede weitere Ausführung, die wir aus unserem allgemeineren Standpunkte geben könnten, jedenfalls weit dahinter zurückbleiben müßte. Wir fügen daher nur noch die Bemerkung hinzu, daß auch bei diesen Entwickelungen*) ein schnellerer Fortschritt des Schülers nicht gerade immer wird als Zeichen einer allgemein besseren Anlage betrachtet werden dürfen. Ein überwiegendes Interesse an dem Stoffe der Darstellungen, oder eine größere Tiefe der geistigen Entwickelung, ein Hingezogenwerden der geistigen Kraft zu dem inneren Gährungsprocesse derselben, wird in vielen Fällen gerade die ausgezeichneteren Köpfe von einer genaueren Aufmerksamkeit auf die grammatischen Formen abziehn: wie wir denn auch nicht selten die genialsten Schriftsteller hierin mangelhaft, oder, im Gegensatze mit allem bisher Gebräuchlichen, eigenmächtig bildend auftreten sehn. Besonders, wo das Letztere bei dem Schüler eintreten sollte, lasse man ihm dafür einen gewissen freien Spielraum, damit man ihn nicht

*) M. vgl. Band I., S. 201 f.

durch eigensinniges, kleinliches Hofmeistern in der höheren Produktivität störe.

Für die Kinder ungebildeter Stände muß allerdings, wie bemerkt, der grammatische Unterricht weiter fortgehn. Sie bedürfen, da ihnen der Gebrauch des sie umgebenden gesellschaftlichen Verkehrs fortwährend Falsches entgegenbringt, eines strengeren und stärkeren positiven Haltes für das Richtige. Besonders müssen wir ihnen deshalb recht viele Beispiele des Letzteren mittheilen, und dieselben durch unermüdete Wiederholung festigen. Neben diesen praktischen Uebungen aber haben wir auch die Theorie auf eine höhere Stufe zu führen: auf die für ihren Bildungsstandpunkt höchst-mögliche, indem ja dieser Unterricht der einzige ist, welcher ihnen ein bestimmteres Bewußtsein ihrer intellektuellen Entwickelung verschafft. Aber auch hiefür können wir uns, bei den vielen trefflichen Arbeiten, die darüber vorliegen, an dieser Andeutung genügen lassen.

135.

Unterricht in eigenen Darstellungen.

Weit weniger ist bisher der Theil des Unterrichtes in der Muttersprache streng methodisch ausgebildet worden, welcher sich uns als der wichtigste gezeigt hat: die vollkommenere Entwickelung der lebendigen Synthesis. Auf diesem Gebiete sind noch viele Lorbeeren zu erwerben*). Wir geben hier nur einige Bemerkungen über die wichtigsten Punkte.

---

*) Als Desiderat möchte ich namentlich die Bearbeitung einer Wissenschaft (für den Jugendunterricht, und auch überhaupt) hervorheben, welche, in der Richtung der alten Rhetorik (von

Man verlange zuvörderst nicht zu früh schriftliche Darstellungen vom Kinde. Das Mechanisch-Mühsame des Schreibens, so wie die zwar, wie wir gesehn haben*), an sich höchst förderliche, aber in Folge des eben Bezeichneten übermäßig große, und für das Kind im früheren Alter unnatürliche Verlangsamung der Vorstellungen dabei, müssen für die instinktartige Sprachkonstruktion eine sehr bedeutende Störung herbei führen. Das Kind wird bedenklich in Hinsicht dessen, was es sonst ohne Bedenken richtig angewandt haben würde, und hiedurch kann, wenn es öfter wiederkehrt, selbst eine bleibende Unbehülflichkeit begründet werden. Ueberdies klagt man mit Recht über die fast allgemeine Unfähigkeit, mit Angemessenheit extempore über eine Sache zu reden, welche im Geringsten über das gewöhnliche Vorstellen hinausliegt; ja selbst über eine solche, die noch innerhalb desselben liegt. Man denke nur an die vielen Unklarheiten, Unbestimmtheiten, Ungenauigkeiten, auf welche wir überall bei der Mittheilung von Ansichten, Gesinnungen, bei'm Erzählen selbst erlebter Begebenheiten und bei'm Wiedererzählen des von Anderen Gehörten stoßen. Um demnach allen diesen Uebelständen möglichst-früh entgegenzuarbeiten (und nur dann wird es wirksam geschehn können) seien die ersten Aufgaben

---

innen nach außen hin konstruirend), aber in weit ausgedehnterem Umfange und weit tiefer gehend, Vorschriften aufstellte über die Art und Weise, wie eine Gedankenmasse von der ersten Conception an, durch die verschiedenen Stufen der Ausbildung bis zur Wahl der Wörter für ihren Ausdruck hin, zu behandeln sei: in der Art, daß alle Vorstellungsmaterialien, welche uns zu Gebote stehn, dafür benutzt, dabei jedoch die freiere Schwungkraft der Produktivität nicht gelähmt, und überhaupt alle Entwickelungen, jede in der möglich größten Vollkommenheit, vollzogen werden, ohne einander Abbruch zu thun.

*) Vgl. S. 133.

die man dem Kinde stellt, auf mündliche Darstellungen gerichtet, und auch später werde, wenn man eine schriftliche Darstellung verlangt, der Gegenstand zuerst mündlich durchgesprochen.

Dabei übereile man nichts: weder in Hinsicht der Sprachformen, noch insbesondere in Hinsicht der darzustellenden Gegenstände. Man lasse die Uebungen von dem einfachsten Satzausdrucke an stätig zum Ausgedehnteren und Zusammengesetzteren fortgehn; und stets sei der Stoff vollkommen in der Gewalt des Schülers: werde ihm anfangs ganz geliefert, dann wenigstens theilweis, und erst allmälich nehme man eine höhere Selbstthätigkeit in Anspruch. Die Hauptsache ist freilich immer die innere geistige Entwickelung; aber man bedenke wohl, daß auch der Ausdruck eine gewisse geistige Kraft erfodert, und daß man demnach in dem Maße, wie dieser noch nicht in der Gewalt des Schülers ist, auch nicht für jene die ganze geistige Kraft in Anspruch nehmen darf.

Im Allgemeinen möchten sich die Aufgaben für die eigene Darstellung unter vier Klassen bringen lassen:

1) Der Stoff ist gegeben, und auch schon in der Darstellung durch die Sprache, also auch schon in einer ausgebildeten Form;
2) Der Stoff ist gegeben, aber nicht in der Sprachdarstellung, sondern in äußeren oder inneren Anschauungen, und also die Form hinzuzugeben;
3) Die Form ist gegeben, und der Stoff hinzuzufinden.
4) Beides ist nicht gegeben, und also beides zu erfinden.

Man sieht leicht, daß diese vier Klassen in der Reihenfolge, wie wir sie hingestellt haben, eine Steigerung mit sich führen. Ueberdies aber ist auch jede Klasse für sich der

mannigfachsten Steigerungsverhältnisse fähig, welche sich mit jenen kreuzen. Dabei leuchtet es in die Augen: je weniger in Hinsicht des Inhaltes zu thun ist, desto mehr kann in Hinsicht der Form, und wo auch diese, ihrer mehr inneren Seite nach, gegeben ist, in Hinsicht des Ausdrucks verlangt werden*); so wie umgekehrt, je weniger formell zu thun ist, desto ausgedehnter und schwieriger kann die Aufgabe in Hinsicht des Inhaltes sein.

Zu der ersten der bezeichneten Klassen gehören: Beantwortungen von Fragen über das Vorgetragene, mündliches Nacherzählen, schriftliche Ausarbeitungen über das geschichtlich Dargestellte, mündliche und schriftliche Wiederholungen von wissenschaftlichen Vorträgen. In allen diesen Fällen hat der Schüler zunächst nur zu reproduciren. Es fragt sich, ob er dies ganz wörtlich thue, oder, wenn dies nicht, ob er das Gehörte und Gelesene überwiegend den Worten oder der Sache nach wiedergeben werde. Anfangs kann man sich auch Jenes gefallen lassen: sein Vorrath an Ausdrucksweisen wird dadurch bereichert. Aber nur der unverständige Lehrer wird seine eigenen Worte gern wieder hören (ein Fehler, der sich freilich sehr häufig findet!). Vielmehr sind gerade die Abweichungen von diesen, wo nur die Sache richtig bleibt, weit schätzenswerther, und höchst wichtig als eine Art von Barometer für die Selbstthätigkeit des Zöglings und für die bestimmtere Ausprägung seiner Individualität. Der Lehrer also verlange zwar nicht geradezu Abweichungen,

*) Dies macht sich besonders für das Verhältniß geltend, bei welchem man gewöhnlich am wenigsten genau zu sein pflegt: für das Uebersetzen aus fremden Sprachen. Die Gedanken sind hier in bestimmter Ausprägung gegeben, und so können wir denn die höchste Vollkommenheit des Ausdrucks fodern.

aber er zeige sich damit zufrieden, und muntere indirekt wenigstens zu Erweiterungen, näheren Bestimmungen ꝛc. des Reproducirten auf, damit er hiedurch den Schüler zu den Aufgaben der folgenden Klasse hinüberführe.

Eine Art von Uebergang zwischen beiden bilden die Uebersetzungen aus fremden Sprachen. Das Darzustellende ist hiebei in einem bestimmten Sprachausdrucke gegeben, aber in einem fremden: ist schon synthetisch geformt, und selbst analytisch durch Auflösung in Begriffe; aber statt dieser sollen die einer anderen Sprache, und also mehr oder weniger andere Begriffe*) gegeben werden. Der Schüler hat demnach wenigstens die analytische Formung gewissermaßen neu zu vollziehn.

Die zweite Klasse von Aufgaben zerfällt wieder in zwei Unterabtheilungen: jenachdem die gegebenen Anschauungen äußere (sinnliche) oder innere (Anschauungen des Selbstbewußtseins) sind. Von jener Art sind: Beschreibungen von Natur- und Kunstgegenständen, Tagebücher in Hinsicht äußerer Begebenheiten, oder sonst Erzählungen von selbst erlebten Vorfällen ꝛc.; von dieser Art: Tagebücher, welche die gehabten Gefühle, Bestrebungen, Gedanken ꝛc. darstellen, Briefe aus dem inneren Leben heraus. Beschreibungen von Naturscenen würden, obgleich sie sich den Gegenständen nach auf etwas Aeußeres beziehn, doch häufig als der letzteren Klasse angehörig zu betrachten sein, wenn es nämlich dabei hauptsächlich auf die dadurch erregten Empfindungen ankäme**). Unstreitig sind die auf des In-

*) Man vergleiche hiezu S. 142 f.

**) Daher auch von Manchen (und nicht mit Unrecht) vorgeschlagen worden ist, daraus zwei ganz verschiedene Uebungen zu machen, und dieselben auch der Zeit nach ganz auseinanderzulegen.

neren sich beziehenden Aufgaben bei Weitem schwieriger; und man wird namentlich in Hinsicht der Anfoderungen, die man für die Darstellung von Gemüthsbewegungen und Gesinnungen macht, überaus vorsichtig sein müssen. Erst gegen das Ende der Erziehungszeit, und bei Manchen kaum dann, wird für jene zarteren Entwickelungen eine bestimmtere Begriffbildung, und hiemit zugleich eine größere Bestimmtheit im Gebrauche der sich darauf beziehenden Wörter eingeleitet; eine Verfrühung dafür ist unnatürlich; und wenn wir vor dieser Begriffbildung einen ausgedehnteren Wortgebrauch verlangen, so gerathen wir in die Gefahr, die Entwickelung des Gemüthes durch bloßes Formelwerk zu überdecken und zu hemmen*).

So von Poggel („Das Verhältniß zwischen Form und Bedeutung in der Sprache". „Die Ausbildung des Sinnes im Menschen." Zwei Abhandlungen 1833, S. 110 f.), der, zur Beförderung einer reicheren Entwickelung der sinnlichen Anschauung, unter Anderem in den niederen Klassen der Gymnasien beschreibende Aufsätze angefertigt wissen will. In den späteren Klassen (von Quarta an), wenn schon die innere Gemüthswelt erwacht sei, werde die äußere dadurch getrübt und verwirrt; daher auch die dann gefertigten Beschreibungen gewöhnlich poetisirende Schildereien ohne objektive Ruhe und Klarheit seien, und es dem Kinde unmöglich sei, etwas schlicht zu erzählen und zu beschreiben.

*) M. vgl. Band I., S. 182 ff. — Ein interessantes Beispiel einer solchen verderblichen Verfrühung erzählt Göthe („Aus meinem Leben" ꝛc., Theil III., S. 276). Der Graf Stadion hatte sich des verweis'ten Laroche väterlich angenommen, und denselben schon im Knabenalter als Sekretär gebraucht. Als solcher nun hatte er sich unter Anderem üben müssen, „die Hand seines Herrn und Meisters auf's Genaueste nachzuahmen, um ihn dadurch der Qual des Selbstschreibens zu überheben. Allein nicht nur in Geschäften sollte dieses Talent genutzt werden, auch in Liebeshändeln hatte der junge Mann die Stelle seines Lehrers zu vertreten. Der Graf war leidenschaftlich einer hohen und geistreichen Dame verbunden. Wenn er in deren Gesellschaft

Ist nun bei dieser Klasse von Aufgaben die Synthesis größtentheils schon durch die Sache selbst gegeben, und also die Analysis, und zwar in der Zurückführung auf das allgemeine Denken*), die Hauptsache: so ist dagegen bei der dritten Klasse die analytische Thätigkeit, obgleich sie ebenfalls nicht entbehrt werden kann, doch nur als sekundär zu betrachten, und dagegen herrscht die synthetische vor. So bei Nachbildungen von Fabeln, Erzählungen, Briefen ꝛc. Die Form ist gegeben: ihr gemäß soll der Schüler einen von ihm selbst hinzugebrachten Stoff zusammensetzen; und es wird demnach hier (dies bildet die Steigerung im Verhältniß zur vorigen Klasse) ein tiefer liegendes, mehr inneres Schaffen zugemuthet.

Endlich viertens können wir dem Schüler die Aufgabe stellen, Inhalt und Form zugleich zu erfinden. Diese Aufgaben lassen eine sehr große Mannigfaltigkeit zu. Beginnen wir von dem am meisten Elementarischen, Vorbereitenden: so können wir dem Kinde Subjekte geben, wozu es Prädikate, und umgekehrt Prädikate, wozu es Subjekte finden soll; wir können dasselbe vorgelegte Sätze durch Beifügung von Beiwörtern, Gründen, erläuternden Zwischensätzen erweitern lassen, mit stätig fortschreitender Schwierigkeit der

---

bis tief in die Nacht verweilte, saß indessen sein Sekretär zu Hause, und schmiedete die heißesten Liebesbriefe; darunter wählte der Graf, und sendete noch zur Nachtzeit das Blatt an seine Geliebte, welche sich denn doch wohl daran von dem unverwüstlichen Feuer ihres leidenschaftlichen Anbeters überzeugen mußte". — Es leuchtet ein, daß dadurch die Entwickelung aller ähnlichen Gefühle in dem jungen Menschen für immer verderbt und verkrüppelt werden mußte: wie auch die spätere Erfahrung gezeigt hat.

*) Vgl. S. 132.

Ausfüllung. Weiter vorliegende Aufgaben sind: die Erfindung von kleinen Erzählungen zu Sprichwörtern oder anderen allgemeinen Sätzen; die Zusammensetzung derselben nach Angabe einzelner Wörter, die darin vorkommen müssen; Schilderungen von Charakteren; endlich freie Ausarbeitungen aller Art. Bei allen diesen Aufgaben ist unstreitig ebenfalls die Synthesis das Vorherrschende; aber indem die Form meistentheils unbewußt gebildet wird vermöge der mancherlei Anziehungs- und Abstoßungskräfte, die sich unter den zusammenfließenden Vorstellungsmaterialien geltend machen, so trägt die Synthesis einen freieren Charakter an sich. Dabei zeigen sich unzählige Abstufungen nach den verschiedensten Verhältnissen. Das Gefoderte kann einfacher oder zusammengesetzter sein; kann dem Gegenstande, oder kann der Form nach in den mannigfachsten Beziehungen näher oder ferner liegen. Eben so ergeben sich eine Menge von Zwischenverhältnissen zwischen dieser Klasse von Aufgaben und den vorigen. Gegen die erste und zweite hin liegen: Vergleichungen, historische Parallelen, Auszüge aus gelesenen Büchern; gegen die dritte hin die Aufgaben, wo durch die Themata selbst eigenthümliche, von früher her bekannte Formen bedingt sind, die aber jetzt nicht in besonderen Anschauungen danebengestellt werden. Zwischenbildungen zwischen der Darstellung des Gegebenen und des Erdichteten endlich sind außerdem noch Entwickelungen von (für eine nahe oder ferne Zukunft entworfenen) Plänen für das eigene Leben. Wir haben hier ein freies Schaffen, aber auf der Grundlage des Historisch-Vorliegenden; und ein Schaffen, welches uns überdies über den gemüthlichen und moralischen Charakter der Schüler manche willkommene Aufschlüsse gewähren kann*).

*) Man vergl. hiezu das ähnliche Verhältniß Band I., S. 126 f.

Für das Erfinden nun ist das Hauptsächlichste zuerst, daß der Schüler Freude daran habe. Aus dieser allein können ihm die dazu nöthigen frischeren Erregungselemente kommen; wo sie nicht, oder gar das Gegentheil, vorhanden ist, wird ihm auch alle Schwungkraft, und hiemit alle Fähigkeit zu einer wahrhaft bildenden Synthesis fehlen.

In dieser Beziehung ist vor Allem die Wahl der Aufgaben von Wichtigkeit. Wir haben schon früher bemerkt, daß der Stoff vollkommen in der Gewalt des Schülers sein müsse. Die Mittheilung und Aneignung desselben, die auf mannigfache Weise geschehn kann, muß stets vorangehn, und in späterer Zeit möglichst lange vorangehn. Die vom Schüler gefoderte Thätigkeit soll freilich keineswegs immer bloß die äußere Darstellung, der Ausdruck in Wörtern sein; sondern zugleich eine innere geistige; aber diese darf nicht in der Erwerbung oder Bearbeitung (Umbildung), sondern nur in der Koncentration und Formung des schon Erworbenen bestehn. Inwieweit in jener Beziehung noch Lücken gegeben sind, oder gar (wie dies nur zu oft der Fall ist bei unverständiger Wahl der Aufgaben) eine völlige Leere: insoweit müssen wir die Aufgabe für unzweckmäßig erklären.

In der ersten Zeit nun werden die Aufgaben durchaus von dem Lehrer gegeben werden müssen. Aber schon da berücksichtige er die verschiedene Individualität der Schüler: indem sich diese, wenigstens in der negativen Beziehung (der Unfähigkeit zur Produktion), nirgend früher entscheidet und äußert, als hier, wo es ein, wenn auch noch so unbedeutendes, Schaffen aus der innersten Seele heraus gilt. Ist das aufgegebene Thema der Individualität unangemessen: so wird bei selbstkräftigeren Naturen Widerwillen, bei mehr

hingebenden, schwächeren Selbstmistrauen entstehn; noch andere, welche, bei einem dunklen Gefühle der Unangemessenheit, dennoch aus dem hier und dort Aufgegriffenen etwas zusammenleimen, was der Lehrer für gut gelten läßt, werden zu einer höchst gefährlichen eitlen Einbildung verleitet werden. Die Produktivität ist von sehr zarter Entwickelung; und der gewissermaßen zufällige Erfolg bei den ersten Versuchen in ihr entscheidet meistentheils für das ganze Leben. Die Einen werden für immer niedergedrückt, indem sich die Erinnerung des Mislingens immer wieder von Neuem störend und lähmend zwischenschiebt; Andere, die nicht mehr Anlage haben, glauben sich, in Folge von unverdientem Beifall, zu dem Höchsten fähig und berechtigt, und werden dadurch veranlaßt, sich an Gegenstände zu machen, welche ihre Kräfte weit übersteigen; bei einer kleinen Anzahl endlich erhält das wahre Talent durch ein wohlbegründetes Gelingen eine Schwungkraft, die sich immer mehr und mehr steigert, und sie wirklich für das Höhere und Höchste fähig macht. Der Lehrer sehe sich vor: er ist, dem größten Theile nach, in dieser Beziehung das Schicksal für den Schüler.

In späterer Zeit, wo sich die Individualität zu größerer Bestimmtheit ausgebildet hat, möchte eine allgemeine Bestimmung durch den Lehrer in jeder Hinsicht zu widerrathen sein. Man nehme Themata, wie sie nur zu häufig für Alle ohne Unterschied gestellt werden: „Eine Rede vor der Schlacht", „Gefühle an einem schönen Sommerabende ꝛc." Würden wir nicht hier und in ähnlichen Fällen mit voller Gewißheit bei einer bedeutenden Anzahl der Schüler auf eine so abweichende Grundstimmung rechnen können, daß dadurch eine völlige Unfähigkeit zu einer nur einigermaßen genügenden Bearbeitung bedingt wird? — Auf der anderen

Seite

Seite, wenn der Lehrer die Wahl frei läßt, werden die Meisten unbestimmt und blöde bis zum letzten Augenblicke schwanken, und die Zeit, welche für die Ausarbeitung verwandt werden sollte, fruchtlos über der Wahl verstreichen. Die Schüler kennen sich selbst noch nicht genug; oder sie fürchten mit Diesem oder Jenem, was ihnen am gemäßesten ist, Anstoß zu geben; oder gerade das ihnen am wenigsten Gemäße empfiehlt sich ihnen durch den Charakter des Pikanten. Auch hier also möchte nur durch eine gewisse individuelle Kenntniß des Lehrers zu helfen sein, auf welche gestützt, er für eine freie Wahl vorzuschlagen hätte, jedoch in den meisten Fällen so, daß er die einzelnen Schüler insgeheim für das Angemessene bestimmte.

Es versteht sich von selbst, daß sich die Aufgaben, deren Bearbeitung die individuellsten Talente erfodert, auch am wenigsten zu einer allgemeinen Aufstellung eignen. So vor Allem poetische, die immer nur Sache freier Wahl sein sollten.

Noch vorsichtiger sei der Lehrer in Hinsicht der *Kritik* und *Verbesserung* der Arbeiten. Anfangs rüge er nur die gröbsten Gedanken- und Ausdrucksfehler, damit der Schüler, in allmälicher Steigerung, für die Aneignung des Richtigen Zeit und Kraft gewinne. Ueberhaupt möchte es in dieser Hinsicht anzurathen sein, so lange noch viel und in vielen Beziehungen Fehler begangen werden, die Verbesserung nach *einzelnen Tendenzen* vorzunehmen, und dieselbe Arbeit mehrmals durch das läuternde Feuer gehn zu lassen. Die Kritik sei zwar *streng*, aber *nicht niederschlagend*; noch weniger erlaube sich der Lehrer jemals, die Mängel der Darstellung lächerlich zu machen. Vielmehr so viel als möglich muntere er bei dem Tadel zugleich auf,

und hebe den Schüler nicht nur durch die Nachweisung, sondern auch durch die Vermittelung der Aneignung des Besseren. Daher möchte jeder allgemeine Tadel, so wie auch auf der anderen Seite jedes allgemeine Lob zu verbannen sein. Bei der Rüge werde stets zugleich die Aussicht auf das Bessermachen unter der Bedingung mehrerer Aufmerksamkeit und Sorgfalt eröffnet, bei dem Lobe die Hoffnung künftiger, noch bedeutenderer Fortschritte geäußert. Ueberdies lasse man von Zeit zu Zeit dieselben Verhältnisse der Aufgaben, oder auch wohl geradezu dieselben Aufgaben eintreten, damit der Schüler einen Maßstab für das Anwachsen seiner Kraft und das freudige Bewußtsein hievon gewinne.

Auch in der späteren Zeit stelle man insbesondere Uebungen in mündlichen Vorträgen an, bald extempore, bald nach vorangegangenem reiflichen Ueberdenken. Die für diese gewählten Gegenstände müssen natürlich noch mehr, als die der schriftlichen Ausarbeitungen, vollkommen in der Gewalt des Schülers sein, und ihm unmittelbar nah liegen: wie Charakterisirung der gelesenen Schriftsteller, Darstellungen aus der Geschichte, Wiederholung der gehörten wissenschaftlichen Vorträge, Uebersichten, Vergleichungen. Diese Vorträge dürfen nicht gerade Reden sein (vielmehr möchte sich diese, meistentheils allein gebrauchte Form gerade als die unzweckmäßigste ergeben, weil die dafür angemessene Stimmung dem Schüler am wenigsten natürlich ist), sondern man lasse ihre Formen so vielfach als möglich wechseln: bald sich den klassischen Mustern, bald den Vorträgen der Lehrer, bald dem dialogischen Verkehr zwischen diesen und den Schülern, oder dem unter den Schülern selbst, anschließen. Auch da aber, wo die Form eine freiere, losere ist,

sei alles Sich-gehn-lassen, welches nur zu leicht zu einer verderblichen Gewöhnung führt, auf das Strengste verbannt. Kann auch, namentlich in diesem Alter, dem mündlichen Vortrage nicht die Vollkommenheit, wie dem schriftlichen, gegeben werden: so werde doch der Schüler wie überall, so auch hier, dazu angehalten, seine ganze geistige Kraft hineinzulegen.

§. 136.

Unterricht in fremden Sprachen.

Der Unterricht in fremden Sprachen unterscheidet sich von dem in der Muttersprache von Anfang an wesentlich dadurch, daß bei jenem die elementarische Synthesis, sowohl der einzelnen Laute zu Wörtern, als zwischen Wörtern und Gedanken, erst gebildet werden muß. Während also bei'm Unterrichte in der Muttersprache im Anfange die Analysis vorherrschte*), überwiegt hier die Synthesis. Dagegen sich später dieses Verhältniß umkehrt. Die Muttersprache und das ihr zum Grunde liegende Denken entwickeln sich als ein lebendiger Organismus: die Synthesis in ihrem mehr unbewußten, instinktartigen Charakter wirkt ununterbrochen fort, und soll, wie wir gezeigt haben, in dieser Art in den Unterricht mit hineingezogen werden, soll auch in ihm weit über die klar bewußten Regeln hinauswirken. In den fremden Sprachen aber muß ohne Zweifel später die Analysis die Hauptsache sein. Denn in ihrer Form vorzüglich geschieht die Ergänzung des Volksthümlichen zur allgemein-menschlichen Geistesbildung (nur in abstraktem Denken können wir uns das seinem innersten Wesen nach

*) Vergl. S. 346 f.

Fremdartige zu eigen machen*)); und durch sie wird das klarere Bewußtsein über unsere geistigen Entwickelungen erworben, welche ein so wichtiges Moment für den Unterricht in fremden Sprachen bildet**). Dagegen sich die Synthesis (die Fälle ausgenommen, wo eine fremde Sprache zur zweiten Muttersprache wird) überwiegend nur auf der Grundlage der Analysis entwickeln, und dieser von Weitem folgen kann. Beide: jene Steigerung der Analysis, und diese Beschränkung der Synthesis, treten in dem Maße höher ein, wie uns die Sprache fremder ist; daher bei den alten Sprachen im Allgemeinen weit entschiedener und ausgedehnter, als bei den neueren***).

Hiemit nun sind uns zugleich die Principien gegeben für die Beurtheilung der, besonders durch die Philanthropen ausgebildeten, aber auch von manchen Anderen begünstigten Vorschläge, die fremden Sprachen, eben so wie die Muttersprache, durch den Gebrauch zu lernen. Bei der bisherigen Methode, sagen die Vertheidiger dieser Ansicht, ist man durch eine lange Qual dennoch zu sehr kümmerlichen Resultaten gelangt. Man vergleiche hiemit die Leichtigkeit und Schnelligkeit, und zugleich die Sicherheit und Geläufigkeit, mit welcher die Muttersprache vom Kinde in einem weit kürzeren Zeitraume und in einem Alter erlernt wird, wo die geistigen Kräfte noch kaum die ersten Schritte in ihrer Ausbildung gethan haben. Daß dies bei mehreren Sprachen eben so wohl erreicht werden kann, wie bei einer, zeigen die Beispiele der Polen, der Ungarn und eines großen Theiles der Schweizer, welche durchgängig zwei Sprachen

*) M. vgl. S. 141 f.
**) Vgl. S. 159 f.
***) M. vgl. S. 162 ff.

zugleich als Muttersprachen erlernen; zeigt die bei der französischen Sprache in den höheren Ständen gewöhnliche Praxis; zeigt endlich das Beispiel der früheren Gelehrten, denen die lateinische Sprache eine zweite Muttersprache war. Man muß demnach, so schließen sie, bei allen fremden Sprachen mit dem Sprechen, und mit sehr vielem Sprechen den Anfang machen, und den Schüler erst, nachdem so die ganze Sprache, ihrem Material und ihren Formen nach, instinktartig von ihm angeeignet worden ist, durch Analysis zum Bewußtsein dieses Erwerbes bringen.

Beleuchten wir diese Vorschläge näher, so zeigen sich dieselben in Hinsicht der alten Sprachen ganz entschieden zu verwerfen. Diese haben unzählige Begriffe, und also auch die Wörter für unzählige Begriffe gar nicht. Die in ihnen mit Kindern geführten Gespräche also würden entweder in Hinsicht ihres Inhaltes in unerträglichem Maße beschränkt werden müssen, oder man müßte unzähliges Unwichtige einmischen, welches zu verlernen nachher beinah eine eben so große Mühe erfodern würde, als die Erlernung des Richtigen. Nicht weniger stehn überdies die Verknüpfungsformen der Gedanken, die Formen des Ausdrucks, von den uns früh an- und eingebildeten ab, so daß sich Lehrer und Schüler in ihnen schwerfällig und gedrückt bewegen würden, wie in einer alten Rüstung. War jener Plan allenfalls noch vor drei Jahrhunderten ausführbar, zur Zeit Montaigne's, auf dessen Beispiel man sich oft berufen hat: so ist seitdem die Kluft zwischen der alten und der neueren Bildung, sowohl was das Leben, als was die Wissenschaft betrifft, und gewiß zu beider großem Gewinne*) immer weiter und weiter geworden.

*) Man vgl. oben S. 221 f.

Zweifelhafter allerdings stellt sich die Entscheidung in Hinsicht der neueren Sprachen. Hier wäre es wenigstens möglich, jenen Plan auszuführen: indem sie uns mit ihren Begriffen, wie mit ihren Formen, ungleich näher liegen. Auch giebt es mehrere Berufsgattungen (man denke an Gesandte, Kaufleute ꝛc.), für welche die Aneignung einer fremden Sprache als zweiter Muttersprache höchst wünschenswerth, ja nothwendig ist.

Aber schwerlich möchten wir doch um dieser Wenigen willen eine solche Aneignung allgemein als Zweck in den Jugendunterricht aufnehmen dürfen. Mit Recht hat man gezweifelt, ob in einem Menschen auch nur zwei Sprachen gleich innerlich lebendig werden können. Indem ihnen zwei, bis zu den einfachsten Elementen hin heterogene Denkentwickelungen zum Grunde liegen: so müßten sie sich fortwährend kreuzen und stören, und so der Vollkommenheit der geistigen Entwickelung Abbruch thun. Auf jeden Fall würden wir eine gleich vollkommene Aneignung, welche nicht diese üblen Folgen hätte, als eine seltene Ausnahme zu betrachten haben. Bei den angeführten Völkern war großentheils die Muttersprache bisher nicht Schriftsprache; und also die Syntheſen in beiderlei Sprachgebieten beschränkt und außer einander liegend gebildet. Eben so bei den früheren Gelehrten, welche sich bekanntlich meistentheils in der Muttersprache über wissenschaftliche Gegenstände nur sehr unbehülflich auszudrucken vermochten; eben so endlich in den genannten Ständen. Auch für den Unterricht in den neueren Sprachen also würden wir, bei der Anwendung der vorgeschlagenen Methode, in Hinsicht Desjenigen, was für den Sprachunterricht überhaupt als das Wesentlichste anzusehn ist, in Hinsicht der inneren geistigen Bildung,

in den bei Weitem meisten Fällen nicht unbedeutende Nachtheile zu befürchten haben.

Daß bei der Erlernung durch den Gebrauch die Leichtigkeit und Sicherheit des Gebrauches bei Weitem schneller und mit bei Weitem geringerer Mühe erworben werden könne, geben wir unbedenklich und in der größten Ausdehnung zu. Aber der Gebrauch fremder Sprachen ist auch bei den alten in keinem Falle, bei den neueren nur in wenigen Fällen, und in Folge besonderer Verhältnisse, als ein wesentliches Moment des Jugendunterrichtes anzusehn; und demnach hievon kein Maßstab abzunehmen. Der allgemeine und wesentliche Zweck des Unterrichtes in fremden Sprachen ist die Gewinnung eines höheren und umfassenderen geistigen Bewußtseins, und hiefür ein gewisser Abstand, ja eine gewisse Schwierigkeit des Erlernens so unentbehrlich, daß wir das Verwischtwerden des ersteren, und die Ersparniß des letzteren durch instinktartige Aneignung in dem Maße, wie man sie für eine strenge Durchführung jener Methode als Ideal ausgebildet hat, nicht einmal wünschen können.

Dessenungeachtet nun sind wir weit entfernt, die in älteren Zeiten angewandte Methode, selbst auch nur für die alten Sprachen, in allen Punkten in Schutz nehmen zu wollen. Die Schwierigkeiten, so wie die höheren Interessen, welche sich einer durchgreifenden Einführung der sogenannten Sprechmethode entgegenstellen, betreffen sämmtlich nur das Innere der Sprache; und in Hinsicht der äußeren Elemente also (bei den neueren auch in Hinsicht eines großen Theiles der inneren) ist uns völlig freie Hand gegeben für die Benutzung der vorgeschlagenen Erleichterungen. Ueberdies müssen wir auch auf der anderen Seite darauf

dringen, daß durchgängig die geistige Selbstthätigkeit des Schülers mehr in Anspruch genommen werde, als dies bei der bisher üblichen Methode der Fall war.

Unternehmen wir nun die Methode nach einem angemesseneren Plane auszubilden, so zeigt sich zuerst in Hinsicht der elementarischen Synthesis als das Hauptsächlichste, daß dieselbe so viel als möglich in reinen Abstufungen geschehe, das heißt, das Neue nicht eher angefangen werde, bis das Alte vollständig und bis zur Fertigkeit angeeignet ist. Man mache demnach den Anfang damit, daß man einzelne Wörter und (wo diese etwas Eigenthümliches haben, wie bei dem Hinüberziehn des s im Französischen ꝛc.) Wörterverbindungen nachsprechen läßt: wobei man, damit der Gewöhnung an Gedankenlosigkeit entgegengearbeitet werde, die deutsche Bedeutung daneben geben kann, jedoch ohne besonders auf ihr Behalten zu dringen. Erst nachdem so die eigenthümlichen Töne und Accente der fremden Sprache und eine gewisse Bekanntschaft mit deren Wörtern erworben sind, gehe man zu den Leseübungen über. Für diese ist, besonders wo ein eigenthümliches Alphabet erlernt werden muß, jede Vermischung höchst nachtheilig. Man führe sie vielmehr ohne alles Uebersetzen bis zur höchsten Fertigkeit fort. Bei dem Sprechen kann man die Bedeutung daneben geben: denn die dafür anzuwendende Mühe ist eine leichte, welche recht wohl noch eine andere Geistesthätigkeit neben sich verstattet; durch die für das Lesen nöthigen Kombinationen aber wird in dem bezeichneten Falle die ganze Kraft des Schülers in Anspruch genommen. Schon in dieser Beziehung also ist es unzweckmäßig, den Schüler durch das Uebersetzen aufmuntern zu wollen; überdies aber bedenke man, daß jeder vollständige Erwerb Freude, jeder

unvollständige Mismuth mit sich führt; und daß man also auch in dieser Hinsicht durch jene Vermischung seinem Zwecke gerade entgegenarbeitet. Viele bringen es Jahre lang (bei'm Griechischen und besonders bei'm Hebräischen) bloß deshalb nie zu Sicherheit und Gewandtheit in der Grammatik und im Verständniß der Schriftsteller, weil sie nie ordentlich lesen gelernt haben.

Indeß kann man daneben, um die Selbstthätigkeit der Schüler möglichst hineinzuziehn, sogleich auch das Schreiben beginnen, und dieses dann allerdings zum Vokabellernen benutzen. Dieses Letztere, bekanntlich der am meisten überwiegende Bestandtheil der alten Unterrichtsmethode, ist von Manchen geradezu verworfen worden: indem sie mit Recht dagegen angeführt haben*), der Schüler lerne dabei nur Eine Bedeutung; bleibe mit den Nebenbedeutungen und der Art und Weise, wie die verschiedenen Bedeutungen eine aus der anderen abgeleitet seien, und eine auf die andere einwirken, unbekannt; lerne auch nicht, ob ein Ausdruck erhaben oder niedrig, edel oder unedel sei, häufig oder selten vorkomme. Aber diese Einwendungen würden doch nur die Wörter, bei welchen der Denk- und Sprachgebrauch eine mannigfaltigere und geistigere Wendung genommen hat, treffen, nicht die Wörter von rein äußerlicher und mehr abgeschlossener Bedeutung, welche doch unstreitig den größten Theil der Sprachen bilden. Außerdem wird ja auch durch dieses Auswendiglernen das spätere Merken auf jene fließenden Verhältnisse der Wortbedeutungen keineswegs ausgeschlossen; vielmehr wird der Lehrer den Schüler nur um so mehr darauf aufmerksam zu machen im Stande sein, je mehr

*) Man vergleiche unter vielen Anderen z. B. Gedike's „Gesammelte Schulschriften", Band I., S. 281.

er schon einen fest gelegten Grund voraussetzen darf; und überdies kann er jetzt schon, neben den einzelnen Wörtern, auch Wortverbindungen lernen lassen.

Man hat darüber gestritten, ob es besser sei, die Wörter nach der Abstammung oder nach gewissen allgemeinen Gesichtspunkten der Bedeutung (die Glieder des menschlichen Körpers, die vorzüglichsten Nahrungsmittel ꝛc.) lernen zu lassen. Die Entscheidung hierüber möchte verschieden ausfallen müssen bei den neueren und bei den alten Sprachen. Bei jenen hat (da sie, mit Ausnahme der deutschen, keine Ursprachen sind) die Abstammung wenig Belehrendes, und überdies kann es eher Zweck werden, sie für das Sprechen und Schreiben anzuwenden, was unstreitig durch die Zusammenstellung des der Bedeutung nach Einstimmigen sehr gefördert wird. Dagegen wir uns aus eben diesen Gründen bei den alten Sprachen, und besonders bei der griechischen, für die Gruppirung nach der Abstammung erklären müssen.

Jedenfalls ermüde man hiebei nicht in der steten Wiederholung des früher Gelernten: denn nichts ist freilich unfruchtbarer, als wenn die Vokabeln nur für eine bestimmte Stunde eingeprägt, und dann wieder vergessen werden. Durch die bezeichneten Vorübungen aber sind nun unmittelbar die Vorbereitungen gewonnen für leichte Uebersetzungen. Dazu also führe man den Schüler hinüber: zunächst zu solchen Stücken, für welche er sich schon die meisten Wortbedeutungen zu eigen gemacht hat. Man veranstalte dabei zugleich eine häufige Wiederkehr derselben Sprachformen: so daß der Schüler, der schon durch den vorangegangenen Unterricht in der Muttersprache ein Bewußtsein von der inneren Bedeutung

derselben gewonnen hat, wo möglich selbst, oder wenigstens vermöge leichter Hindeutungen, auf die Verschiedenheiten der Formen aufmerksam werde. Und dies ist denn der Punkt, bei welchem der grammatische Unterricht am zweckmäßigsten beginnen wird. Der Geist des Schülers ist frei für die selbstthätige Auffassung der grammatischen Formen; er ist im Stande, dieselben zu verstehn, auch in der fremdartigeren Gestalt, in welcher sie ihm in den alten Sprachen entgegentreten*); und er hat zugleich, indem ihm die Fälle ihrer Anwendung unmittelbar vorliegen ein mehr oder weniger angeregtes Interesse zu ihrer Erlernung.

Bei den alten Sprachen müssen jetzt allerdings vollständige Paradigmata erlernt werden; bei den neueren, die in Hinsicht der Abwandlungen wenig Eigenthümliches und Schwieriges haben, ist dies nicht nöthig, sondern man kann sich begnügen, den durch das Lesen vermittelten Auffassungen hier und dort nachzuhelfen. Auch bei den alten Sprachen aber kommt es keineswegs darauf an, daß die Formen hinter einander, oder gar in systematischer Ordnung und Vollständigkeit erlernt werden. Vielmehr lasse man sich auch hier mehr durch die von Seiten des Lesens bedingten Verhältnisse leiten: erst das Häufigere und Regelmäßige, dann in allmälichen Abstufungen das Abweichende und Seltenere

*) Es ist bekannt, welche lächerliche Misverständnisse nicht selten vorgekommen sind, wo man es an diesen Vorbereitungen fehlen ließ. So erzählt Moritz in seiner berühmten Selbstbiographie, daß er in der ersten Schulzeit, da man ihn habe lernen lassen „Singulariter: mensa, mensae, etc., Pluraliter: mensae, mensarum etc.", sich eingebildet, es habe unter den Lateinern zwei verschiedene Völkerstämme gegeben, die Singulariter und die Pluraliter, von welchen der eine in jener, der andere in dieser Art gesprochen habe.

aneignen. Dabei richte man das nachfolgende Lesen so ein, daß das Gelernte stets sogleich öfter angewandt werde; so wie man überhaupt darauf ausgehn muß, die Vorstellungen so viel als möglich zu gleichartigen Gruppen und Massen zu koncentriren*).

Aus eben diesem Grunde kehre man dann das Verfahren sogleich wieder um, indem man den Schüler in der fremden Sprache schreiben läßt: denn so weit die Aneignung des Elementarischen geht, haben wir allerdings die eigene Ausübung allgemein als Anfoderung erkannt**). Dieser eigenen Ausübung gebe man zum Theil die Richtung auf das Aeußerliche, indem man die Rechtschreibung übt. Bei'm früheren Schreiben brauchte man nur darauf zu halten, daß in irgend einer Art der Ton des Wortes ausgedruckt werde; jetzt dringe man zugleich auf die durch den Gebrauch festgestellten sichtbaren Zeichen: wobei man auf ganz ähnliche Weise, wie bei der Muttersprache verfahren kann***). Weit wichtiger ist die Hinrichtung dieser eigenen Ausübung auf das Innere. Diese wird am besten, damit der Schüler fortwährend einen sicheren Maßstab für das Richtige habe, durch Zurückübersetzen erreicht werden****): wobei ihm dann zugleich die rasch folgende Anwendung des neu gewonnenen Besitzes zur Fixirung und zur Aufmunterung gereichen wird.

In dieser Art nun führe man, nach den früher angegebenen Grundsätzen, den Unterricht stätig zum Umfassenderen und Höheren fort. In der Syntax wird man freilich

*) M. vgl. oben S. 71 ff.

**) Vgl. S. 155 f.

***) M. vgl. S. 355 ff.

****) Vgl. oben S. 158 ff.

nicht alle Regeln vom Schüler selbst finden lassen können; aber man sorge wenigstens dafür, daß ihm die gegebenen Regeln stets in vielfachen Anschauungen lebendig, und durch Anknüpfungen an tiefere Reflexionen und Vergleichungen interessant werden. Die Hauptgesichtspunkte für diesem Unterricht sind: daß die Schüler den Geist der fremden Sprache erfassen und in sich ausprägen, von demjenigen an, welcher sich in den einzelnen Wörtern und Formen ausdruckt, bis zu dem in umfassenderen historischen, poetischen, rhetorischen, populär-philosophischen Darstellungen hervortretenden; daß sie durch den Abstand dieses Geistes von dem der Muttersprache zu einem klareren Bewußtsein der geistigen Entwickelungen geführt; daß sie zugleich durch die Aneignung der fremden geistigen Produkte für ihr eigenes Denken befruchtet und zur Erzeugung ähnlicher Produkte begeistert werden. Auf diese Zielpunkte arbeite Alles hin. Bei der Erklärung der fremden Schriftsteller werden freilich auch mancherlei historische, archäologische ꝛc. Erläuterungen gegeben werden müssen; aber diese, so wie alles eigentlich philologisch-Gelehrte, ordne man stets jenen höheren Gesichtspunkten unter. Unter den Varianten z. B. berücksichtige man nur diejenigen, über welche aus dem Charakter der Sprache, oder aus dem individuellen Charakter der Zeit, des Schriftstellers, oder aus dem Gedankenzusammenhange ein Urtheil gefällt werden kann, schließe die streng aus, deren Beurtheilung von der Vergleichung der Handschriften abhängt. Was von antiquarischen Verhältnissen nur positiv-historisch bemerkenswerth ist, ohne daß sein Geist erfaßt oder doch dem Schüler veranschaulicht werden könnte, werde nur kurz berührt ꝛc.*). Eine Selbstverleugnung dieser Art wird

*) Man vergleiche hiezu oben S. 174 f.

allerdings dem Lehrer, welcher diesen Studien für sich selbst eine weit größere Ausdehnung geben muß, nicht selten schwer fallen; aber lediglich, wenn sie geübt wird, kann der Unterricht in den fremden Sprachen seinen wahren Zweck erreichen; und das diesem Zwecke Fremdartige ist nicht nur unnütz, sondern ist geradezu schädlich, indem es sich vor jenes Höhere stellt, und dessen lebendige Fortwirkung hindert.

Man hat in der neuesten Zeit die Unterscheidung von statarischem und kursorischem Lesen, und die Einführung derselben in die Unterrichtspraxis angegriffen, indem man gemeint hat, es gebe nur Eine wahre Art der Lesung, die weder kursorisch noch statarisch sei, sondern dem Schüler bei jeder Stelle gerade so viel gebe, als ihm für deren volles Verständniß nöthig sei: weder unter diesem zurückbleibe (sonst werde sie ja nicht genügend belehren), noch durch unnützes Verweilen Zeit und Lust verderbe. Allerdings ist dieser Gegensatz kaum zu vertheidigen in der Art, wie man ihn gewöhnlich früher gefaßt hat, indem man nämlich dem statarischen Lesen eine übermäßig ausführliche Erläuterung der philologischen Realien aufbürdete, und das kursorische fast ohne alle Erklärung, und nicht selten auch ohne alle Frucht für die geistige Bildung, flüchtig über den Schriftsteller hinweggleiten ließ. Die wahre Verschiedenheit dieser beiden Arten des Lesens haben wir vielmehr so festzustellen: daß bei dem kursorischen die Bildung umfassenderer (logischer, dichterischer, rednerischer ꝛc.) Synthesen, bei dem statarischen die Entwickelung höherer Analysen, im klareren Bewußtwerden der Sprachformen, als das Ueberwiegende ins Auge zu fassen ist. Wollen wir jene gewinnen: so müssen wir unstreitig, mit Beschränkung der

Erklärung auf das durchaus Nothwendige, schneller fortschreiten, weil ja sonst dem Schüler das Ganze nicht wahrhaft als Ganzes und in seinen größeren Dimensionen vor Augen treten würde. Soll demselben auf der anderen Seite ein klares Bewußtsein über die den Sprachformen zum Grunde liegenden geistigen Bildungsformen entstehn: so müssen wir ihm Zeit lassen, sich über dieselben zu orientiren, sich an Aehnliches zu erinnern, sich dasselbe klar zu vergegenwärtigen, und so das für die Reflexion Erforderliche in Einem Punkte seines Bewußtseins zu vereinigen. Beide Verfahrungsarten sind gleich nothwendige Vorbereitungen für eine lebendigere und tiefer eindringende Erfassung des Allgemein-menschlichen: für das eigene geistige Schaffen und für das höhere philosophische Bewußtsein. Beide arbeiten überdies fortwährend einander in die Hände. Durch die Synthesen werden nicht nur umfassendere Synthesen vorbereitet, sondern auch klar-gesonderte Auffassungen und Fixirungen der darin gewonnenen Formen; und die Analysen befähigen nicht nur zu tiefer gehenden Analysen, sondern auch zu höherer Klarheit für die umfassenderen und verwickelteren Synthesen. In dieser Art lasse man demnach die eine mit der anderen abwechseln.

Als nützliche Uebungen hiefür haben wir schon früher*) insbesondere mit Sorgsamkeit und Anstrengung gemachte Uebersetzungen in die Muttersprache empfohlen. Durch die fortwährende nahe Zusammenstellung beider Sprachen, welche hiebei Statt findet, wird der Schüler veranlaßt, ja gewissermaßen genöthigt, ihre Verschiedenheiten genauer für sein Denken auszuprägen; und hat man seiner

*) M. vgl. S. 142 f.

ganzen Auffassung entschieden die Richtung auf das Innere gegeben, so erhält er dadurch einen höchst förderlichen Anstoß zu einem immer tiefer gehenden Nachdenken darüber. Auch lasse man größere Stücke aus den fremden Schriftstellern, nachdem sie durch eine, in der vorher bezeichneten Art ausgeführte Erklärung dem Schüler innerlich lebendig geworden sind, dem Gedächtniß einprägen, damit sich an ihnen, als Musterformen, das aufstrebende eigene Denken emporbilde. Man weiß, wie viel für die Klarheit und Anmuth der Darstellung (in welchen Beziehungen doch im Allgemeinen bei unseren deutschen Schriftstellern noch so viel zu wünschen übrig ist) durch dieses Verfahren namentlich in England gewirkt worden ist.

Aus den früher entwickelten Gründen*) ist es augenscheinlich, daß bei dem Studium der neueren Sprachen im Allgemeinen das kursorische, bei dem der alten das statarische Lesen wird überwiegen müssen; jedoch keineswegs so, daß dadurch das andere ausgeschlossen, oder auch nur in zu enge Gränzen eingeschlossen würde**). Nur wo die alten Sprachen nicht gelernt werden, die gesammte geistige Bildung also auf den neueren ruht, ist es eine unerläßliche Anfoderung, daß man auch bei diesen, oder doch wenigstens bei einer von ihnen, dem statarischen Lesen, so wie den abstrakteren grammatischen Studien,

eine

*) Vgl. S. 162 ff.

**) Besonders hat man sich vor zu langsamem Fortschreiten bei der Erklärung der alten Schriftsteller zu hüten, wozu Philologen von ausgedehnter Gelehrsamkeit und warmem Interesse für ihr Fach nur zu sehr hinneigen. So erzählt Drobisch („Philologie und Mathematik ꝛc.", S. 40) aus eigener Erfahrung von einem Lehrer, welcher in drittehalb Jahren nur die ersten 310 Verse des zweiten Gesanges der Iliade erklärte!

eine größere Ausdehnung ertheile. Sonst wird man es dabei vorzüglich nur auf ein vollständiges Verstehn des Gelesenen und auf eine anschauliche Auffassung der Formen desselben, als regelnder Musterformen, abzusehn haben.

Ueberall aber vergesse man nicht, daß überhaupt das Lernen fremder Sprachen aus dem Gesichtspunkte der allgemeinen Bildung nur als Mittel zu betrachten ist: als Mittel für die Vervollkommnung der eigenen geistigen Entwickelung in den angegebenen Beziehungen. Die eigentlichen und letzten Zwecke sind: reiche und lebendige Anschauungen und Aneignungen intellektueller, und im Anschließen daran ästhetischer, moralischer ꝛc. Formen, und Fortwirkungen derselben für die höhere Ausbildung des eigenen Geistes. Alles Lernen findet sein Ziel, seine Vollendung erst in der selbstthätigen Anwendung, in der Produktivität; diese aber, wie wir uns überzeugt haben, ist im Allgemeinen überhaupt nicht in den fremden Sprachen, sondern allein in der Muttersprache einzuüben; und so werden wir also den wahren Gewinn aus dem Studium jener vielmehr an den Fortschritten in dieser zu messen haben.

§. 137.

Unterricht in der Geschichte von seiner inneren Seite.

Von dem Unterrichte in der äußeren Geschichte haben wir bei der Erläuterung der Gruppe geredet, welcher er angehört *). Kam es dort vorzüglich darauf an, das Grundgerüst der Zeiten, Begebenheiten, Thaten für einen bleiben-

*) Vgl. §. 130.

den Besitz aneignen zu lassen: so hat der jetzt für unsere Betrachtung vorliegende Unterricht dasselbe geistig auszufüllen, mit Farben und Leben zu bekleiden. Es ist schon früher *) bemerkt worden, daß der Unterricht in der Geschichte in dieser Hinsicht, zusammen mit dem in der Moral und Religion, die Ergänzung des Sprachunterrichtes zum Ganzen der geistigen Weltanschauung bilde. Er ist dabei reicher als der Unterricht in der Moral und Religion (für welchen er in manchen Beziehungen als Vorbildung anzusehn ist): indem er ja die Entwickelung des menschlichen Geschlechtes in allen ihren Formen umfaßt. Insofern ist er auch noch schwieriger, als jener, erfodert eine ausgedehntere Empfänglichkeit, eine mannigfaltigere Kraft der Anschauung und lebendigen Vergegenwärtigung des Geistigen; obgleich er von einer anderen Seite betrachtet leichter ist, da er sich überall auf ein objektiv Gegebenes stützen kann. In der vollsten Ausdehnung und Tiefe der Konstruktion, ist die Geschichte ein Studium, nicht für den Knaben und Jüngling, sondern für den gereiften Mann; aber damit sie es für diesen in der rechten Art werden könne, müssen wir schon jene angemessen dafür üben.

Dies ist augenscheinlich von der größten Wichtigkeit für die gesammte höhere geistige Bildung, namentlich für das Studium der Philosophie in allen ihren Theilen, und besonders in den praktischen. Der akademische Lehrer stößt auf nichts häufiger und störender bei seinen Zuhörern, als auf den Mangel an geistigen Anschauungen. Auch möchte daraus nicht nur der Mangel an Sinn, an Interesse, an Talent für die Philosophie abzuleiten sein, der nur zu häufig

*) M. vgl. S. 180 f.

auf der Universität beobachtet wird, sondern auch die Neigung, wo der Trieb zu philosophiren erwacht, sich mit luftigen Spekulationen, mit Konstruktionen aus dem Leeren heraus zu beschäftigen. Für diese bringt Jeder, auch der Ungebildetste, eine ungefähr gleiche Fähigkeit mit, während das Studium der wahren Philosophie einen durch das Leben und die Geschichte mannigfach gebildeten Geist erfodert.

Um also diesem Unwesen entgegenzuarbeiten, möchte es dringend anzurathen sein, daß man dem Vortrage der Geschichte von ihrer *inneren* Seite her im Gymnasialunterrichte eine größere Ausdehnung und ein größeres Gewicht ertheile. Ihre Aufgabe in dieser Hinsicht ist: im weitesten Umfange *lebendige Bilder des Geistigen zu entwerfen und den Seelen der Schüler einzuprägen*. Nicht nur Charaktere hat sie darzustellen, nicht nur bedeutende Lebensverhältnisse, sondern auch Zustände, Gemüthsbewegungen, Entschlüsse, Gesinnungen. Bisher wurden die Anschauungen hievon im Unterrichte nur gelegentlich und zufällig beim Lesen der Klassiker erworben, und auch da meistentheils beschwert und nicht selten gänzlich verdeckt durch eine überflüssige philologische Gelehrsamkeit. Wo also dieser Mangel nicht durch Privatlektüre neuerer Schriften ergänzt wurde (wovon bekanntlich die altklassischen Lehrer eher abzumahnen und abzuschrecken pflegten), trat der junge Mensch in Hinsicht dieses *wichtigsten unter allen Bildungsmomenten* recht eigentlich wie ein *Wilder* in die Universität und später in das Leben ein *).

*) Der Verfasser dieser Schrift verdankt die Bildung, die er in dieser Beziehung erworben hat, und damit zugleich den Sinn und Trieb zu einer rein auf innere Erfahrung und deren besonnene Verarbeitung gegründeten Philosophie vorzüglich dem

Die Natur dieses Unterrichtes bringt es mit sich, daß sich über seine Methodik im Einzelnen nur wenig sagen läßt. Die Hauptsache sind lebendige Erregtheit und reiche Anschaulichkeit des Vortrags, und diese lassen sich bekanntlich durch keine Methode geben: setzen eine Fülle von eigenen inneren Anschauungen in nach außen überfließender Frische voraus. Seine erste Vorbereitung erhält dieser Unterricht schon zu der Zeit, in welcher noch kein Unterricht im strengeren Sinne dieses Wortes Statt findet, durch Fabeln und kleine Erzählungen, so wie durch die Spiele, welche die durch jene gewonnenen Bilder selbstthätig verarbeiten *). Der eigentliche Unterricht nun setze an die Stelle hievon zunächst Biographien von einzelnen ausgezeichneten Männern, deren Auszeichnung dabei, ihrer Art nach, der kindlichen Fassungskraft nahe liegt. Mit Recht hat man darauf gedrungen, diese Biographien in chronologischer Ordnung vorzutragen, damit nicht ein historisches Chaos entstehe. So ist die innere Geschichte unmittelbar mit der äußeren in Verbindung gesetzt. Aber man lege sich hiebei keine unnöthigen Fesseln an (etwa aus jedem Zeitraume von einer gewissen Länge eine gewisse Anzahl von Charakteren darzustellen), sondern wenn ganze Jahrhunderte nichts für den vorliegenden Zweck Angemessenes darbieten, gehe man ohne Weiteres über sie hinweg. Ueberhaupt, wenn man sich ir-

---

zufälligen Umstande, daß er als Primaner des Friedrich-Werderschen Gymnasiums einige Jahre lang das Amt eines Bibliothekars der nicht ganz unbedeutenden und sehr zweckmäßig ausgewählten Bibliothek des Gymnasiums verwaltete, und sich hiedurch den freiesten Gebrauch einer Anzahl von Schriften geöffnet sah, in welchen er Bilder der geistigen Welt naturtreu und mit lebendigen Zügen dargestellt fand.

*) M. vgl. Band I, S. 122 ff. und 129 ff.

gend eine Vollständigkeit vorsetzen will, sei es eher eine innere, geistige (in Hinsicht der Art der Bilder), als eine äußere. Aus den früher bei der Betrachtung der alten Sprachen *) aufgestellten Gründen, lasse man die alte Geschichte der neueren vorangehn. Sie ist eben mehr Geschichte von Individuen. Allmälich aber steigere man die Darstellung, theils innerlich, in Hinsicht der Mannigfaltigkeit, der reicheren Ausführung, der tieferen Auffassung der geistigen Bilder, theils äußerlich, indem man die Zwischenräume mehr ausfüllt, längere Zeitabschnitte im Zusammenhange darstellt, auf die Ursachen und die Beziehungen der Begebenheiten aufmerksam macht, Parallelen zwischen den Charakteren zieht. Hiebei hüte man sich vor Allem, in eine einseitig moralische Richtung zu verfallen, welche beim Jugendunterrichte unvermeidlich von Seiten des Lehrers ins Triviale, von Seiten der Schüler in eine beschränkte Einbildung ausarten muß. Es gilt jetzt, und bei diesem Unterrichte überhaupt, keine Beurtheilung, sondern eben Bilder, Anschauungen für eine künftige Beurtheilung mitzutheilen. Aus jenen Anschauungen heraus sollen erst die Prädikate für diese Beurtheilung gebildet werden; und wir dürfen den Reichthum und die Mannigfaltigkeit dieser Bildung nicht verkümmern, indem wir von Anfang an beschränkende Normen hineintragen. Die bezeichnete innere und äußere Steigerung führe man so weit fort, als es die geistige Entwickelung des Knaben und des werdenden Jünglings erlaubt und rathsam macht. Aber man entschlage sich auch hier des Vorurtheils, als wenn der Jugendunterricht irgend etwas vollenden solle **). So gehören die eigentlichen Staats- und

*) Vgl. S. 168.

**) Man vergleiche hiezu oben S. 51 ff.

Staatenverhältnisse (ihrem inneren Charakter nach und für die Beurtheilung desselben) entschieden gar nicht in den Jugendunterricht hinein. Dafür gebe man zwar nicht Umrisse (denn diese würden das Unnützeste und Unfruchtbarste von der Welt sein), aber lebendig ausgeführte und belebende Bruchstücke aus der Geschichte der allgemeinen Kultur, der Wissenschaften und Künste, und besonders aus der Geschichte der Erfindungen.

Da eine lebendige Anschaulichkeit und aufregende Frische der historischen Darstellung, und für alle Gegenstände derselben, nicht von jedem Lehrer erworben werden kann, vielmehr ein sehr seltenes Talent ist: so möchte es hier mehr, als bei irgend einem anderen Unterrichtszweige, anzurathen, ja eine unerlaßliche Foderung sein, daß derselbe durch eigenes Lesen der Schüler ergänzt werde. Dazu würden abwechselnd bald die alten Geschichtschreiber, bald neuere zu wählen sein. Es versteht sich von selbst, daß der Lehrer nicht nur hiezu anzuregen und anzuleiten, sondern sich außerdem davon, daß es wirklich geschehn sei, und wie es geschehn sei, durch eine genaue Kontrolle zu überzeugen habe. Kann hiebei die gewöhnliche, in Fragen fortschreitende mündliche Prüfung vorzüglich nur das Aeußerliche betreffen: so bieten ihm dagegen die deutschen Aufsätze, so wie die diesen parallelen zusammenhängenden mündlichen Vorträge eine treffliche Gelegenheit dar, sich zu überzeugen, inwieweit das Gelesene innerlich lebendig geworden sei, und geistig fortgewirkt habe.

§. 138.

Unterricht in der Moral und Religion.

Auf die ausnehmenden Schwierigkeiten dieses Unterrichtes haben wir schon an mehreren Stellen im Früheren

hingedeutet*). Die elementarischen Bildungsformen des Moralischen und Religiösen nämlich sind nur sehr unvollkommen, ja zuweilen gar nicht in der Gewalt des Unterrichtes. Als solche haben wir die lebendigen Empfindungen anzusehn, wie sie durch die Verhältnisse des Lebens erregt und (in den davon zurückbleibenden Spuren, welche Gesinnungen bilden) fixirt werden; der Unterricht kann nur die Vorstellungen mittheilen, welche Reflexe, und zum Theil die sehr abgeleiteten Reflexe von jenen sind. Wo er das erfoderliche Elementarische vorfindet, kann er dasselbe ordnen, koncentriren, in die angemessenen Verbindungen bringen, zu klaren Begriffen und allgemeinen Sätzen ausbilden; aber wo er es nicht vorfindet, gleiten seine Begriffe und Sätze nur schattenähnlich über die unvorbereitete Seele hinweg, und bleiben todtes Buchstabenwerk. Er kann also viel thun für die sittliche und religiöse Aufklärung; auch negativ für die Ausrottung unmoralischer, irreligiöser und abergläubischer Vorstellungen. Dies ist allerdings etwas, dies ist etwas Hochwichtiges; aber es giebt nicht positiv Sittlichkeit und Religion: nicht eine sittliche Gesinnung und ein religiöses Gemüth.

Diese großen, in gewisser Beziehung durchaus unüberwindlichen Schwierigkeiten finden wir freilich in den meisten didaktischen Betrachtungen und Ausführungen mit Stillschweigen übergangen; vielmehr sollte man nach diesen glauben, nichts sei leichter, als gerade dieser Unterricht mit seinen Katechismen und Katechisationen. Aber indirekt legen auch sie in zwiefacher Beziehung augenscheinlich genug davon Zeugniß ab.

*) M. vergl. S. 16 f. und S. 181 ff.; auch Band I., S. 270 ff. und S. 433.

Einmal durch den Erfolg für das Leben. Man beobachte die Menschen, wie sie sich in diesem darstellen, auch die den sorgfältigsten Unterricht, und mit dem besten Gelingen als Unterricht, erhalten haben: sie sind das nicht, was sie sein müßten, wenn diese Sätze wirklich stark und lebendig in ihnen begründet wären. Diese sind allerdings da, und sie würden dieselben in jedem Augenblicke zusammenhängend und klar reproduciren können, reproduciren sie vielleicht nur zu oft; aber sie wirken das nicht für ihr Handeln und Empfinden, was sie wirken müßten, wenn sie das wären, als was sie erscheinen. Zwischen Sätzen und Sätzen, wie wir vielfach gesehn haben *), giebt es unzählige Unterschiede; nur auf die ist Verlaß, deren Subjekte eine große Vielfachheit von lebendigen praktischen Spuren enthalten, und diese kann der bloße Unterricht nicht herbeischaffen. Alle Vorstellungen, Begriffe, Urtheile ꝛc. sind nur unwirksame Lückenbüßer hiefür.

Zweitens aber zeigen sich jene Schwierigkeiten in der gewöhnlichen Theorie und Praxis auch dadurch, daß man von den ältesten bis auf die neuesten Zeiten, auch wenn man es sich nicht gestanden hat, in der That immer in der größten Verlegenheit gewesen ist, wie man diesen Unterricht einrichten sollte, und sich kaum anders zu helfen gewußt hat, als durch die Einmischung des Fremdartigsten, ja nicht selten durch eine so ausgedehnte Einmischung desselben, daß dadurch der eigentliche Unterrichtsgegenstand ganz verdrängt worden ist. Nirgend anders finden wir dies in so hohem Grade. Während Einige diesen Unterricht als bloßes Gedächtnißwerk behandelt haben, und wie jedes andere Ge-

*) M. vgl. besonders S. 265 f.; auch Band 1, S. 273 ff.

dächtnißwerk: vollkommen zufrieden und sich ihres Gelingens freuend, wenn nur der Schüler die aufgegebenen Sprüche, Katechismusstellen, Lieder in leierndem Tone fertig herbeten konnte, haben ihn Andere als ein bloßes Verstandeswerk angesehn: Begriffe zergliedern und Synonymen unterscheiden lassen *). Noch Andere haben jüdische Geschichte, oder gar Geographie von Palästina, oder Kirchengeschichte ꝛc. an die Stelle davon gesetzt und „Religionsunterricht" genannt. Wir geben es gern zu, daß dies Alles nützliche Dinge seien; aber Unterricht in der Moral und Religion ist der Unterricht in ihnen ohne Zweifel nicht.

Bald in Verbindung mit diesen Ansichten, bald ohne sie kommt uns das Vorurtheil entgegen, als wenn der Jugendunterricht nothwendig alle Auffassungsformen des Moralischen und Religiösen durchmachen, und somit die höchste unter denselben, die abstrakt-systematische, am Schlusse des Jugendunterrichtes eintreten müsse, wo dieser auch fallen möge: also für den Gymnasiasten in Prima, für den Elementarschüler im vierzehnten Lebensjahre, das heißt auf der Bildungsstufe, welche kaum mit Tertia des Gymnasiums parallel steht. Demgemäß sollen Diejenigen, welche der unvollkommensten Bildung theilhaftig gemacht werden, gleichwohl gerade in den Unterrichtsgegenständen, die von allen die größte Reife, die meisten Vorbereitungen erfodern, im schnellsten Fortschritte zum Ziele hingeführt werden.

Betrachten wir die Sache vorurtheilsfrei, so kann es zuerst keinem Zweifel unterliegen, daß das Abstrakt-Systematische dieser beiden Unterrichtsgegenstände eigentlich gar nicht in den Jugendunterricht gehört. Die Gegenstände

*) M. vgl. hiezu oben S. 270.

der Religion sind überhaupt nicht streng systematisch erkennbar, auch nicht für die höchste Philosophie: wir können das Religiöse nur im Glauben und in der Ahnung erfassen, nicht im eigentlichen Wissen, können, wie sich auch einige neuere philosophische Systeme in dieser Hinsicht brüsten mögen, nicht die Religion philosophiren, sondern nur über die Religion. Die Gegenstände der Moral sind allerdings, ihrem ganzen Umfange nach, abstrakt systematisch erkennbar; aber doch für das Kind nur wie in weiter Ferne. Das Moralische ist in keiner Art fertig angeboren oder präformirt *); und ist es auch mit einer gewissen Nothwendigkeit allgemein-menschlich-gleich prädeterminirt: so muß es doch erst werden, und ist nicht eher da, bis, und nur in dem Umfange da, wie es geworden ist. Für eine einigermaßen vollständigere Erkenntniß desselben also muß der Mensch erst, den Verhältnissen des Lebens gegenüber, sein eigenes Innere in größerer Ausdehnung ausgebildet, ein längeres moralisches Leben gelebt, und überdies durch die Geschichte einen größeren Reichthum von moralischen Bildern gewonnen haben; für eine einigermaßen bestimmtere und tiefere Erkenntniß muß sich erst sein Selbstbewußtsein zu höherer Klarheit und Kraft der Fixirung ausgebildet haben.

In engem Zusammenhange hiemit ergiebt sich zweitens, daß der Unterricht in der Moral und Religion überhaupt nicht ein Ganzes werden könne während der Jugendzeit, und am wenigsten bis zum vierzehnten Jahre; sondern als ein Ganzes nur betrachtet werden könne in Verbindung mit dem späteren Unterrichte, wie er bei unserem

*) Vgl. Band I., S. 254 ff. und 258 ff.

kirchlichen Gottesdienste in der Predigt ertheilt wird. Es wäre daher auch sehr zu wünschen, daß mit dieser, namentlich auf dem Lande, wo es am nöthigsten und am ehesten ausführbar ist, noch eine andere Fortsetzung des Unterrichtes verbunden werden könnte, welche sich, wie der Jugendunterricht, an die Einzelnen wendete, und dadurch individuell eindringlicher würde. Wie die Sachen jetzt stehn, kann unser Katechumenenunterricht, im Verhältniß zu dem größeren Theile der Katechumenen, nicht sowohl als eine reelle Begründung Desjenigen gelten, was wir dadurch begründet zu sehn wünschten, sondern nur als eine symbolische Handlung (nach der Art der Taufe) in Beziehung auf Dasjenige, was, so Gott will, später durch das Leben und durch den öffentlichen Gottesdienst in ihnen begründet werden soll. Auch so ist er nicht ohne Werth. Die Katechumenen, auch die ungebildetsten, den niedrigsten Volksklassen angehörigen, werden dadurch wenigstens in den großen Zusammenhang der moralischen und religiösen Kultur aufgenommen; ein allgemeiner Schematismus des heiligen Erwerbes derselben wird ihnen vorgelegt, und der Versuch gemacht, ob in ihnen dadurch etwas Entsprechendes angeregt werden könne. Wir möchten freilich wünschen, daß dieser Versuch öfter und in größerer Ausdehnung gelänge; aber dies ist einmal nicht in der Gewalt des bloßen Unterrichtes, könnte nur durch eine Volkserziehung im höchsten Sinne dieses Wortes erreicht werden, also von Seiten einer auf die moralische und religiöse Bildung gerichteten politischen Kunst, von der sich leider noch kaum ein Anfang möchte aufweisen lassen, außer etwa in den höchst ärmlichen Bruchstücken unserer Kriminalpolitik. Der Unterricht muß also thun, was er thun kann;

und da ist es denn allerdings immer schätzbar, bei den unzähligen Wechselfällen der sittlichen und der noch bei Weitem größeren Unsicherheit der religiösen Ausbildung, daß Jedem, auch dem Rohesten, die sittlichen und religiösen Ideale wenigstens einmal in seinem Leben in voller Reinheit und Klarheit, möchten wir wirklich sagen können, vor das innere Auge gestellt und dem inneren Ohre nahe gebracht werden, damit er auf ihre Stimme horche!

Was nun die unter diesen Umständen anzuwendende Methode betrifft: so wäre die elementarisch neu-bildende die wünschenswertheste; aber sie ist nicht auszuführen, weil, wie gezeigt, die elementarischen Bildungsverhältnisse in diesem Gebiete nicht innerhalb des Bereiches des Unterrichtes sind. Der Lehrer muß also statt dessen die verstärkende zum Grunde legen, oder vielmehr die erinnernd-koncentrirende: das heißt, er muß herumfühlend versuchen, ob und für welche Verhältnisse in der Seele des Schülers moralische und religiöse Elemente ausgebildet sind, und, wo er solche findet, dieselben koncentriren, verstärken, fixiren. Damit aber der Unterricht hiefür eine möglichst-wirksame Weckungshülfe darbiete, muß er mit Wärme, mit Sammlung und Erhebung ertheilt werden; er muß, damit er das Gemüth, die Gesinnung wecke, selbst aus einem innig fühlenden religiösen Gemüthe, aus tief begründeter sittlicher Gesinnung hervorgehn, und in dieser Beziehung schon sein ganzer Ton ein anderer sein, als bei den übrigen Unterrichtsgegenständen. Nur was aus dem Herzen kommt, geht zum Herzen.

Hieran können sich dann das analytische und das synthetische Verfahren anschließen. Wir haben schon bemerkt, daß die abstrakt-systematische Analysis und Synthesis

für den Jugendunterricht nicht angemessen sind. Da die Form der unmittelbar durch die Lebensverhältnisse begründeten lebendigen Empfindung gar nicht, oder doch nur sehr selten und schwierig erreicht werden kann: so bediene sich der Unterricht für die Synthesis, so ausgedehnt und reich als möglich, wenigstens der Formen, welche jener am nächsten liegen: der lyrischen und der historischen, und suche dadurch auch der Analysis mehr Frische und mehr Eindringlichkeit zu geben. Die heuristische Methode ist fast nur für die Analysis anwendbar, indem man dem Schüler ein Zusammengesetztes vorlegt (eine Erzählung, ein Lied, einen Spruch ꝛc.), und ihn dessen Elemente finden läßt. Es kommt dabei nur darauf an, wie vollkommen er diese Elemente hineingelegt hat bei der vorangegangenen instinktartigen Synthesis. Daraus, daß dies meistentheils nur sehr unvollkommen geschieht (vom Schüler und — auch vom Lehrer) ist es abzuleiten, daß die Analysen bei den Katechisationen großentheils mehr Sprachanalysen, als eigentliche moralische und religiöse werden *).

Daß der gegenseitige Unterricht hier gar nicht anwendbar sei, weil auch bei dem besten Gelingen des Unterrichtes von dem Schüler nicht die Sicherheit und Klarheit der Entwickelung erworben wird, die er besitzen müßte, um Lehrer darin zu werden: darüber haben wir schon oben das Nöthige beigebracht **).

Es ist uns nun noch übrig, das dem Unterrichte in der Moral und in der Religion jedem für sich Eigenthümliche zu betrachten.

Was zuerst die Moral betrifft, so müssen wir, im An-

*) M. vgl. hiezu oben S. 270.
**) Vgl. S. 288 f.

schließen an die in der Erziehungslehre über die Natur der sittlichen Entwickelung gegebenen Erörterungen *), die verschiedenen Bildungsverhältnisse unterscheiden, welche der Unterricht vorfinden kann.

1) Das günstigste Verhältniß ist unstreitig, wenn in dem Kinde Alles, so weit sein praktischer Horizont reicht, in der wahren (allgemein-menschlich gleichen, durch die Natur der Dinge selbst bestimmten) Werthschätzung gebildet ist: so daß es dem Kinde natürlich, ja gewissermaßen nothwendig ist, recht zu empfinden und recht zu thun, und es das Unrechtthun kaum begreifen, sich kaum in dessen Möglichkeit hineinfinden kann. In diesem Falle ist die Aufgabe des Unterrichtes eine sehr einfache; er braucht nur fortzuarbeiten auf der vorgefundenen Grundlage: das Elementarische zu erweitern, und alles Uebrige damit in Analogie zu stellen. Kleinere moralische Abweichungen werden in diesem Falle dem Kinde entweder schon von selbst zum Bewußtsein gelangt sein (wo dann der Unterricht nur die reproducirten Gefühle von diesen Abweichungen und den dagegen erfolgten Reaktionen zu festigen und klarer auszubilden hat), oder doch sehr leicht zum Bewußtsein gebracht werden können.

2) Die höheren Werthe sind noch nicht für die Empfindung und das Vorstellen des Kindes ausgebildet: es ist noch mehr oder weniger sittlich roh. Hier hat der Unterricht die weitere Fortbildung hinzuzugeben: was er freilich größtentheils nur in abstrakten Anschauungen, und also gewissermaßen äußerlich und todt ausführen kann. Eine unmittelbar lebendige Ausbildung vermag er nur für die Werthschätzung des Intellektuellen zu gewinnen: denn

*) M. vgl. hiezu Band I., S. 258 ff.

nur für diese hat er die elementarischen Vorbildungen vollständig in seiner Gewalt. Für Diejenigen, welche sich einem, sei es ganz innerhalb des Intellektuellen liegenden, oder darauf gegründeten und damit zusammenhangenden Berufe widmen wollen, ist die Ausbildung dieser Werthschätzung von der höchsten Wichtigkeit (dem größten Theile nach hängt ja hievon all ihr künftiges Gelingen, und selbst all ihr künftiges Glück ab), und der Unterricht wird also dieselbe mit dem größten Nachdruck zu betreiben haben. Außerdem kann er für die Fortbildung der Werthschätzung etwa noch die kleinen socialen Verhältnisse zwischen den Schülern benutzen, so wie er, in der früher bei der allgemeinen Betrachtung bezeichneten Weise, zu versuchen hat, inwieweit dafür durch die häuslichen Verhältnisse elementarisch vorgearbeitet ist, und das Vorgefundene für höhere Kombinationen zu koncentriren.

3) Die Werthschätzungen und Begehrungen *niederer* Güter sind in *übergroßer Stärke* gebildet. Hier kommt es darauf an, ob neben diesen falschen Ueberbildungen auch schon das *Richtige* rein und klar im Leben ausgeprägt worden ist. Der Unterricht hat sich dann an dieses Letztere anzuschließen: dasselbe mit aller Kraft hervorzuheben, zu koncentriren, durch Anwendung zu vervielfachen; wodurch dann zugleich unmittelbar das Unrichtige zurückgedrängt und abgehalten werden wird: freilich nur so weit, als sich dies vermöge bloßer Vorstellungsentwickelungen thun läßt. Ist aber das Richtige *noch nicht* durch das Leben gebildet worden: so ist die Aufgabe viel schwieriger. Der Unterricht muß dann dasselbe durch *Zerlegungen* zu gewinnen suchen, in rückgängigen Entwickelungen; und diese sind immer schwer auszuführen. Alle Analysen aber, wie wir gezeigt

haben *), sind auch im Gebiete des Geistigen nur durch vorangegangene Verbindungen zu bewerkstelligen. Der Lehrer also kombinire das praktisch falsch gebildete Verhältniß mit anderen, welche in diesen oder jenen Umständen davon verschieden sind, und in Folge dessen das von einer Seite her falsch aufgefaßte Verhältniß von einer anderen Seite her zeigen. Dies findet namentlich seine Anwendung in Hinsicht der Selbstbeschränktheit, die wir unter diese Klasse mitbegreifen können. Der Lehrer lasse Denjenigen, der einem Anderen unrecht zu thun geneigt ist, dasselbe Verhältniß so vorstellen und empfinden, daß er der verlierende Theil ist. So wird wenigstens überhaupt ein Gewissen **) gebildet werden für diese und ähnliche Verhältnisse, wenn es auch freilich der Unterricht der Erziehung überlassen muß, diesem Gewissen die erfoderliche Stärke und Thatkraft zu geben. Der Lehrer kann hiezu nur dadurch mitwirken, daß er die ganze Wärme und das ganze Gewicht, die er auszudrucken fähig ist, in diesen Unterricht hineinlegt, das heißt freilich wieder nur, für die Erweckung des in dieser Hinsicht schon innerlich Vorhandenen das günstigste Weckungsverhältniß vermittelt.

Auch die Geschichte wird für diesen Zweck benutzt werden können, wenn sie sich gleich dem größten Theile nach auf einer zu großen Höhe der Verhältnisse bewegt, und daher überwiegend nur vorbildende Phantasien für das spätere Leben zu begründen geeignet sein wird.

4) Ganz ähnliche Verhältnisse zeigen sich endlich in Hinsicht des Bösen im engeren Sinne dieses Wortes, und

noch

*) M. vgl. oben S. 248 f.

**) Man vergl. hiezu meine „Psychologischen Skizzen", Band II., S. 387 ff. und mein „Lehrbuch der Psychologie", S. 174.

noch schwierigere, da ja in diesem mehrere moralische Abweichungen verbunden gegeben sind*). Namentlich ist die tiefer gewurzelte Verstimmung der Seele häufig sehr schwer zu überwinden. Der Unterricht muß auch hier versuchen, was die Analysis vermag. Auch der gegen die Menschheit gewaffnete Räuber wird doch vielleicht Diesem oder Jenem aus seiner eigenen Bande wohlwollen: neben der allgemeinen Misstimmung also ein Punkt in seiner Seele gegeben sein, wo sich keine Misstimmung findet. Noch mehr ist bei dem Kinde, selbst dem boshaftesten, erbittertsten, auf solche lichte Stellen zu rechnen, und diese muß der Unterricht zu erweitern suchen. Wenn freilich die häuslichen und gesellschaftlichen Umgebungen die Seele des Kindes fortwährend mehr verstimmen, als er dieselbe richtig stimmt: so schöpft er in das Faß der Danaiden; und auch hier also vermag der Unterricht ohne die Erziehung und das Leben wenig oder nichts.

Die gleichen Verhältnisse zeigen sich auch bei der besonderen Betrachtung des Religionsunterrichtes. Wer wahrhaft und tief religiös gewesen ist, der ist es durch das Leben und dessen Anschauung geworden: durch die Schickungen Gottes, welche ihn entweder unmittelbar betroffen haben, oder die er an Anderen beobachtet hat. Dies zeigt das Beispiel aller Stifter religiöser Sekten, Orden oder sonstiger Gemeinschaften, bei welchen meistentheils die religiöse Richtung erst später entstanden ist, nachdem sie die Verhältnisse und Wechselfälle des menschlichen Lebens in größerer Ausdehnung erfahren, angeschaut, empfunden hatten. Hiefür ist die Darstellung des von Anderen Erfah-

*) Vgl. Band I., S. 436 ff.

renen und Empfundenen nur ein Surrogat: wie die Geschichte des Fortganges aller religiösen Sekten zeigt: wo sich allerdings meistentheils auch der religiöse Sinn fortpflanzte, aber schon vermischt mit bloßem Wort- und Vorstellungswerk, dem sich die lebendige Empfindung nur von fern her annäherte, oder wobei sie gar fehlte. Die Darstellung dessen, was schon der Darstellende aus der zweiten Hand hat, ist wieder ein Surrogat hiefür; und das Surrogat der Surrogate, also das schwächste von allen für den Zweck, die Religion im Gemüthe und in der Gesinnung zu begründen, ist die Entwickelung religiöser Begriffe und Sätze*).

Was also soll der Unterricht thun? — Er kann überhaupt nur wenig thun: wie die unmittelbare Erfahrung sattsam zeigt. Auf jeden Fall wird er sich (wie schon bemerkt) der ursprünglichen (elementarischen) Form, der Form der Empfindung so nah als möglich halten müssen. Auf eine übersichtliche Darstellung der moralischen und sonstigen Lebensverhältnisse kann er sich nicht stützen: denn dafür haben die Kinder noch zu wenige elementarische Vorbildungen. Sie können dieselben wohl allenfalls vorstellen (den äußeren Umständen nach), aber noch nicht anschaulich und tief empfinden. Die allein zweck-

*) Wie viel sich auch gegen Kant's Theorie des moralischen Glaubens einwenden lassen mag: darin gewiß hat er einen sehr richtigen und tiefen Blick gethan, daß die Religion in dem praktischen Bedürfnisse wurzelt. Das bloße Spekuliren, ohne praktische Grundlage (in der eigenen Empfindung, oder in den an Anderen angeschauten und ihnen nachgebildeten Empfindungen), würde wohl zur Vorstellung und zum Begriffe von Gott, aber nie zur Gottesverehrung geführt haben. Wenigstens eine reiche Anschauung der moralischen Verhältnisse muß darin eingehn.

mäßige Form also ist die der speciellen historischen und lyrischen Darstellung. Die Geschichte frommer Menschen und die unmittelbaren Ausflüsse ihres Gemüthes müssen den Kindern vorgelegt und so viel als möglich innerlich gemacht werden: Bilder des Religiösen als regelnde Normen für die Zukunft.

Aber in welcher Art sollen wir dies bewerkstelligen? — Was zuerst die Kirchengeschichte betrifft, welche man in der neuesten Zeit in manche öffentliche Schulen eingeführt oder vielmehr zurückgeführt hat: so ist dieselbe leider in größerer Ausdehnung Geschichte der Philosophie, Geschichte von Hof- und anderen Intriguen ꝛc., als Geschichte religiöser Gesinnungen. Bei Weitem schätzbarer in pädagogischer Beziehung bleibt daher immer die biblische Geschichte. Aber auch diese möchte für das vorliegende Bedürfniß, namentlich des Schulunterrichtes *), zu wenig darbieten. Unter den mancherlei Irrthümern, welche aus einer unverständigen Verehrung unserer so überaus verehrungswürdigen heiligen Bücher hervorgegangen sind, und die der rechten

*) Daß überhaupt alle im Vorigen bezeichneten Schwierigkeiten für den Schulunterricht sehr verstärkt und überdies durch andere vermehrt eintreten, braucht für Denjenigen, der sich auch nur etwas in der Praxis umgesehn hat, kaum bemerkt zu werden. Die Bemerkung von Schwarz (Erziehungslehre, dritten Bandes zweite Abtheilung — in der ersten Auflage, S. 201) enthält nur zu viel Wahres: „Die öffentliche Schule halten wir durchaus nicht für den Religionsunterricht schicklich. Denn da nehmen die Kinder zu viele Rücksichten auf einander, da gilt es, wer am besten antworten kann, da wird die Thräne der Rührung belacht, die freie Aeußerung des kindlichen Gemüthes dem Spotte Preis gegeben, und also die Religion zur schnöden Wisserei entheiligt ꝛc." — Und gleichwohl können wir (wie auch der Verfasser selbst später zugiebt) auch in öffentlichen Schulen diesen Unterricht nicht entbehren.

Verehrung derselben leider so vielen Nachtheil zugefügt haben, ist vielleicht kaum ein anderer so schädlich geworden, als der, eine Reihe von Schriften in didaktischer und pädagogischer Hinsicht für allgenügend zu halten, die doch unter den mannigfachsten Veranlassungen und Einflüssen, welche zu jenem Zwecke größtentheils kaum in der entferntesten Beziehung stehn, ursprünglich entstanden und später zu einem Ganzen zusammengekommen sind. Das Gegentheil zeigt sich namentlich in Hinsicht des jetzt unserer Betrachtung Vorliegenden: der geschichtlichen Darstellungen und Bilder religiöser Gesinnungen. Von Christi Leben, in welchem diese in unerreichter und unerreichbarer Hoheit und Reinheit vorliegen, ist uns leider viel zu wenig aufbehalten, um unserem Mangel abzuhelfen. Die Schriften der Apostel waren Gelegenheitsschriften, und geben, als solche, auch dergleichen Darstellungen (wenn sie auch deren sehr schätzbare enthalten) doch nur gelegentlich, wie es die Verhältnisse mit sich brachten. Da aber diese weit mehr Veranlassung darboten zu dogmatischer Polemik gegen gewisse jüdische Vorurtheile, so sind sie überwiegend dogmatisch-polemischen Inhaltes. Im alten Testamente finden wir allerdings mehr Geschichte religiöser Gesinnungen, und dabei herrliche lyrische und lyrisch-didaktische Stellen, vorzüglich in den Psalmen, in einigen Propheten, in manchen apokryphischen Schriften. Aber diese Darstellungen sind, wie sie vorliegen, zu wenig koncentrirt für den Schulunterricht, der eine zusammenhangende Grundlage fodert; sie stellen überdies zum Theil das Religiöse nicht rein genug dar; und die Verhältnisse, auf welche sie sich beziehn, fallen zu wenig zusammen mit den Verhältnissen, welche das Kind entweder schon jetzt überblicken oder selbst künftig erfahren kann. Indem wir die Geschichte eines Vol-

kes vor uns haben, welches äußerlich beständig mit Feinden zu kämpfen hatte, und innerlich von Bürgerkriegen zerrüttet war: so ist es natürlich, daß sich auch die religiösen Gesinnungen und Gemüthsbewegungen überwiegend in Bezug auf diese Verhältnisse aussprechen, welche doch den meisten Menschen ihr ganzes Leben hindurch fremd bleiben werden. Ueberhaupt ist der Mangel mannigfaltiger Individualisirung, in Hinsicht der Temperamente und Charaktere, wie in Hinsicht der Verhältnisse (unstreitig kein Mangel an und für sich, aber doch für diesen besonderen Gebrauch) eines der hauptsächlichsten von den Momenten, welche es nicht rathsam machen möchten, sich für den religiösen und moralischen Unterricht ausschließend der biblischen Schriften zu bedienen *). Wir würden vielmehr hiemit in irgend einer Art die Geschichte anderer religiöser Menschen und andere lyrische Ausflüsse eines religiösen Gemüthes zu verbinden haben.

*) In Hinsicht der Temperamente und Charaktere ist namentlich der durchgreifende Gegensatz zwischen dem Orient und dem Occident von der größten Bedeutung. Nichts ist, in religiöser wie in moralischer Beziehung, einer tief eindringenden, wahrhaft innerlich bildenden Wirksamkeit des Christenthums hinderlicher gewesen, als dieser. In abstrakten Theorien der Offenbarung läßt sich dieses pädagogische Hinderniß leicht beseitigen; aber die Menschenbildung erfolgt nicht nach den Gesetzen der Dogmatiker, sondern nach den Gesetzen, welche Gott in die menschliche Seele hineingelegt, und für die Entwickelung der Völker und Zeiten, uns unerreichbar, angeordnet hat.

Drittes Kapitel.

Von den Unterrichtsanstalten.

Erster Abschnitt.

Verschiedene Gattungen der Unterrichtsanstalten.

§. 139.

Entstehungsweise der Unterrichtsanstalten und Vergleichung derselben mit dem Privatunterrichte in Hinsicht ihrer Bildungskraft.

Die natürlichen und ursprünglichen Lehrer des Kindes sind Vater und Mutter: die letztere vorzüglich für die früheſten Jahre, der erſtere für die ſpäteren, dieſe für das weibliche, jener für das männliche Geſchlecht. Bei weiter vorgeſchrittener Bildung muß jedoch dieſes Verhältniß einem anderen Platz machen. Den Aeltern mangeln, für die Uebernahme des Unterrichtes, oder doch des ganzen Unterrichtes, die erfoderlichen Kenntniſſe; oder es fehlt ihnen dazu an Muße, vielleicht auch an den natürlichen oder zu erwerbenden Lehrgaben. Daher ſie den Unterricht über-

tragen: entweder an andere Einzelne, oder an eine Unterrichtsanstalt, eine Schule.

Die Entstehung der letzteren haben wir uns ursprünglich mehr äußerlich und von Privatverhältnissen aus bedingt zu denken. Dem bei Mehreren zugleich erzeugten Bedürfnisse konnte durch einen gemeinsamen Unterricht der Kinder am einfachsten und leichtesten abgeholfen: ohne große Kosten vorzüglichere Lehrer gewonnen werden. Oder die Gelegenheit gab den ersten Anstoß. Indem ein von einer einzelnen Familie angenommener Lehrer durch besondere Talente und besonderes Gelingen Aufsehn erregte, entstand in großer Ausdehnung der Wunsch, ihn allgemeiner zu benutzen; und die so innerhalb eines gewissen Kreises begründete Anstalt zog, nachdem sie einmal öffentlich geworden, durch ihren Ruf immer mehrere Schüler an sich. In dieser Art sehn wir ja noch täglich Unterrichtsanstalten neu begründet werden.

In späterer Zeit wurde dann, wie alle allgemeinen Bedürfnisse, so auch dieses vom Staate aufgenommen. Für diesen nun mußte sich, aus seinem höchsten Gesichtspunkte, dem des allgemeinen Wohles, sehr bald ein zwiefacher Zweck ausbilden: einmal, das Wünschenswerthe zu erleichtern, und zweitens, das Nothwendige zu erzwingen. Diese beiden Zwecke aber fließen, eben so wie Dasjenige, worauf sie gerichtet sind, in vielfachen Beziehungen fast ununterscheidbar ineinander.

Bloß wünschenswerth ist das weniger Dringende, das äußerlich oder innerlich weniger allgemein Bedingte. Man denke etwa an das Schreiben und Sprechen fremder Sprachen, welches für manche Berufsgattungen nothwendig ist, anderen fern liegt; oder an die Talente des Zeichnens, Malens, Singens ꝛc., für deren höhere Ausbildung beson-

dere angeborene Anlagen erfodert werden. Der Unterricht in diesem bloß Wünschenswerthen könnte allerdings den einzelnen Familien überlassen bleiben; aber die vorher bezeichneten ursprünglichen Motive machen sich immerfort geltend: die Besorgung des Unterrichtes durch jene würde für viele zu kostspielig, und überdies zu besorgen sein, daß sie nicht immer eine gute Wahl in Hinsicht der Lehrer träfen, daß sich, wie überall sonst, so auch hier, Unwissende und Unkundige durch charlatanartiges Großsprechen einen unverdienten Ruf zu verschaffen und einzudrängen wüßten. Der Staat übernimmt also die Wahl für die Familien, und hiedurch wird zugleich eine Erleichterung in Hinsicht der Kosten vermittelt.

Allgemein-nothwendig kann der Unterricht in gewissen Kenntnissen und Fertigkeiten theils für den äußeren Gebrauch sein (wie der Unterricht im Lesen und Schreiben), theils für die innere Ausbildung (wie der Unterricht im richtigen Sprechen der Muttersprache, in der Religion ꝛc.). In jenem Falle geht die Nothwendigkeit davon aus, daß dadurch allein für gewisse weit verbreitete Lebensverhältnisse und Verhandlungen die erfoderliche Sicherheit, Bestimmtheit, Genauigkeit gewonnen werden kann; in diesem Falle von dem Interesse der Entwickelung des eigentlich Menschlichen im Menschen. Wir haben also in Beidem nur ein gesteigertes Wünschenswerthes, welches sich nach Maßgabe der Verhältnisse vielfach verschieden ergiebt*). Im Mittelalter, und selbst noch jetzt in manchen Ländern, sehn wir z. B. Lesen und Schreiben, so wie das richtige Sprechen der Muttersprache ꝛc. nicht zum Nothwendigen gerechnet:

*) M. vergl. mit diesen Erörterungen die oben S. 18 ff. mitgetheilten.

schon weil es sich in keiner Art erreichen läßt, und weil überdies auch diejenigen Verhältnisse, für welche aus jenen Kenntnissen und Fertigkeiten eine höhere Förderung erwächst, den meisten Menschen fern liegen. Jetzt sind ihnen diese Verhältnisse näher getreten, die an diese Kenntnisse und Fertigkeiten geknüpften vollkommeneren Ausbildungen derselben als allgemeines Bedürfniß anerkannt, und dabei diese Kenntnisse und Fertigkeiten selbst leicht erreichbar geworden. Was also früher kaum als wünschenswerth gelten konnte, hat sich jetzt zum Nothwendigen umgewandelt.

Der Staat nun muß überall das Höchste erstreben, was die Umstände zulassen, und hierüber aus dem umfassenderen und edleren Gesichtspunkte urtheilen, den er repräsentirt. Er wird daher dieses Allgemein-Nothwendige nicht bloß für einen etwaigen Gebrauch darzubieten, sondern diesen Gebrauch zu fodern und mit Zwang durchzusetzen, ja selbst dann zu erzwingen haben, wenn die Aeltern die Nothwendigkeit des Unterrichtes nicht einsähen, und sich den Opfern entziehn wollten, welche derselbe erfodert. Dieser Zwang kann theils auf den Besuch der Schulen überhaupt, theils darauf gehn, daß Diejenigen, welche die Schulen besuchen, an dem gesammten Unterrichte, welcher in denselben gegeben wird, Theil nehmen: wobei es jedoch allerdings jeder Familie, wenn sie die Mittel und die Einsicht besitzt, frei stehn muß, auf andere Weise für die Ausstattung der Kinder mit den vom Staate für allgemein-nothwendig erklärten Kenntnissen und Fertigkeiten zu sorgen.

In Hinsicht des bloß Wünschenswerthen würde wieder ein zwiefaches Verfahren des Staates möglich sein. Er kann entweder besondere Unterrichtsanstalten dafür errichten, die dann von der geringeren Anzahl besucht werden,

welche mit dem dafür erfoderlichen besonderen Talente ausgestattet sind, oder sich gewissen besonderen Berufsgattungen widmen wollen; oder er kann in den allgemeinen Unterrichtsanstalten, neben dem Allen dargebotenen und auferlegten Unterrichte, zu einem gewissen besonderen Unterrichte Gelegenheit eröffnen, welche zu benutzen oder nicht zu benutzen in eines Jeden Willkühr gestellt wird.

Wir haben schon früher*) die Erziehung in Privat- und in öffentlichen Verhältnissen in Hinsicht ihrer Bildungskraft mit einander in Vergleich gestellt. Es fragt sich nun: Wie verhält es sich in dieser Beziehung mit dem Unterrichte? Ganz abgesehn von jenen äußerlichen und zufälligen Motiven, von den Motiven der geringeren Kostspieligkeit und der Bedenklichkeit der Wahl: von welcher Einrichtung des Unterrichtes läßt sich eine höhere innere Förderung erwarten?

Hierüber nun möchte sich schwerlich eine ganz allgemeine Entscheidung geben lassen. Der Privatunterricht hat den Vorzug, daß er sich individueller anschließen kann: individueller anschließen in Hinsicht der Fähigkeiten, in Hinsicht der Neigung, in Hinsicht der Stimmung**).

*) Vgl. Band I., S. 491 ff.

**) Unter den vielen Stimmen, die sich in dieser Art geäußert haben, führe ich Eine an, die auf manches weniger Beachtete in eigenthümlicher Art aufmerksam macht, wenn sie auch (wie dies ihrem Urheber meistentheils geht) nur halb Recht haben sollte. „Ich glaube noch immer, daß junge Leute, die in Gesellschaft unterrichtet werden, das Meiste nur oberflächlich lernen. „Glaubst du an Gott den Sohn?" fragte der Prediger einen Bauerjungen, indem er das Konfirmandenexamen in Gegenwart des Kircheninspektors anstellte. „Nein", antwortete der Knabe, „an den glaubt mein Nachbar Fritz". — Man lernt in Gesellschaft nur stückweise, und wird nie ein ganzer Mensch, sondern nur ein Stückwerk von Menschen. Man wird weniger das Ich, zu

Dem Schüler von ausgezeichneter Anlage können wir viel, dem von mittelmäßiger wenig darbieten; bei dem einen schneller, bei dem anderen langsamer gehn, wie es seinem Temperamente angemessen ist. Manche Gegenstände bilden in ungefähr gleichem Maße; wir können demnach die vielleicht zufällig (durch frühere Anschauungen, Anregungen, Familienverhältnisse ꝛc.) begründete Neigung oder Abneigung berücksichtigen, oder, wo wir diese vielleicht als fehlerhaft und nachtheilig bekämpfen müssen, in scheinbarem Anschließen daran zu dem Entgegengesetzten hinüberführen. Wir können endlich zwischen den verschiedenen Unterrichtsgegenständen unter sich und zwischen ihnen und den praktischen Uebungen die rechte Abwechselung eintreten lassen, oder das rechte Aufschieben, wenn irgend eine individuell-zufällige Entwickelung störend dazwischen getreten ist. Dagegen der öffentliche Unterricht, indem er allen Schülern auf gleiche Weise ertheilt wird, und die individuellen Neigungen und Stimmungen unberücksichtigt läßt, einer geringeren Theilnahme, oder gar einer Opposition bei Manchen gewärtig sein muß. Ueberdies entsteht leicht für weniger Fähige die Gefahr des Zurückbleibens; in Folge hievon treten Lücken,

---

dem es die Natur anlegte; man wird ein Kompositum von zehn anderen, von deren jedem man ein wenig auffaßt. Der meiste Unterricht bringt den Menschen um alles Zutrauen gegen sich selbst. .... Ich suche in dieser Vernachlässigung seiner selbst die außerordentliche Neigung der Menschen, Anderen beizutreten. .... Das Eigenthümliche giebt bloß der Privatunterricht; und wenn ich auch gern zugeben will, daß Sprachen in Gesellschaft leichter und besser gefaßt werden, besonders wenn dieser Unterricht an zwei Zipfeln gefaßt wird: so ist doch keine Realkenntniß in einer öffentlichen Anstalt so begreiflich, als, wenn der Privatlehrer, der mehr aus uns schöpft, als wir aus ihm, sich so mit uns einläßt, daß wir uns selbst vor uns zu haben und zu benutzen glauben, und Lehrer und Schüler wie eins sind. Eben

Nicht-Verstehn des Folgenden ein, und hieran knüpfen sich Mismuth, vielleicht gar Widerwille gegen das Lernen überhaupt, träges Nichtsthun und Verwilderung. Für die Fähigeren endlich, welche im ersten Augenblicke gefaßt haben, was der Lehrer Anderen erst lange auseinandersetzen und einprägen muß, ergeben sich nicht selten aus dem entgegengesetzten Grunde der Langenweile gleichwohl dieselben Folgen.

Neben diesen Nachtheilen aber zeigen sich auf der Seite der Schule eben so große, ja im Allgemeinen noch größere Vortheile. Zuerst die Macht des Beispiels, durch welche, wie durch nichts Anderes, auch die Schwächeren und Trägeren mit fortgezogen werden, besonders wenn der Lehrer einsichtsvoll und gewandt eine rege Nacheiferung unter den Schülern zu begründen weiß. Nicht selten wird auch den mittelmäßigen Köpfen etwas durch die Altersgenossen, die ihnen an Fassungskraft näher stehn, deutlicher werden, als es ihnen der Lehrer zu machen im Stande ist.

Außerdem aber finden sich auf dieser Seite die überaus wichtigen moralischen Förderungen, von welchen schon früher die Rede gewesen ist*). Mit dem gemeinsamen Lernen ist ein gemeinsames Leben verbunden, welches in größerer Ausdehnung, als es der beschränkte Familienkreis vermag, und angemessener, weil mit Altersgleichen, auf das

---

darum dringen wohlerfahrene Schulmänner auf Privatfleiß, und überall haben sie einige wenige Auserwählte unter ihrer Schülerheerde bei der Hand, mit denen sie Ein Herz und Eine Seele geworden, und die meine Bemerkung bestätigen. Diese Lieblinge pflegen dann auch fortzugehn wie die Weiden an den Wasserbächen, da sie Sprachen in Gesellschaft und Realkenntnisse mit einem guten Hirten, einem väterlichen Lehrer treiben." (Hippel, in seiner Selbstbiographie, vgl. Schlichtegroll's Nekrolog auf das Jahr 1796, Band II., S. 239 f.)

*) Vgl. Band I., S. 499 ff. und S. 393 f.

spätere gesellschaftliche Leben vorbereitet. Das Kind lernt, vom Elementarischen an, und gleichsam methodisch, als wenn es in absichtlicher Veranstaltung eingerichtet wäre, die Verschiedenheiten der Temperamente, Neigungen, Charaktere ꝛc. und die hiedurch bedingten Verhältnisse der Verschmelzungen und Gegensätze kennen; es lernt sich (ebenfalls vom Elementarischen an: denn bei der noch weniger bestimmten Ausbildung des kindlichen Alters macht sich Alles dies leichter) in Andere schicken, mit ihnen zusammen oder ihnen entgegenarbeiten, wie es die Umstände mit sich bringen.

Auch ist, in intellektueller, wie in moralischer Beziehung, die verschiedene Individualität der Lehrer von Wichtigkeit, die wenigstens bei den meisten Einrichtungen des Privatunterrichtes fehlt. Die Entwickelung des Kindes wird dadurch vor der Einseitigkeit bewahrt, welche bei engerem Anschließen an Einen hochgeachteten Lehrer beinah mit Nothwendigkeit eintritt.

Endlich ergeben sich auch im Allgemeinen und Großen nicht geringe Vortheile aus dem gemeinsamen Unterrichte größerer Massen von Kindern und aus den verschiedensten Ständen. Das Volk wird dadurch in seinen verschiedenen Theilen mehr Eins: Eins nicht bloß äußerlich, sondern in seinem innersten geistigen und moralischen Besitze; und die verschiedenen Stände streifen ihre Vorurtheile gegeneinander ab. Die Scheidewände zwischen denselben, welche immer intellektuell und moralisch verderblich wirken, fallen nieder, und für das spätere Leben werden mancherlei Verbindungen gestiftet, oder wenigstens Anknüpfungspunkte gewonnen, die sich mannigfach heilbringend erweisen.

Vergleichen wir nun Vortheile und Nachtheile auf beiden Seiten näher, so ergiebt sich: die Mängel des gemein-

samen Unterrichtes lassen sich durch geschickte Lehrer stets in gewissem Maße abwenden, ja zum Theil in Förderungen verwandeln. Die mangelnde Neigung und Stimmung kann der Lehrer durch die seinige übertragen: den Schüler, indem er ihm seinen Eifer, seine Liebe zur Wissenschaft mittheilt, gleichsam wider Willen mit sich fortziehn. Die Misstimmung der Fähigeren wird er ohne Schwierigkeit vermeiden, wenn er diese den minder Fähigen das Aufgegebene vorerfinden, vorkonstruiren, zu den anzueignenden Fertigkeiten Anleitung geben läßt; und außerdem kann er sie zur Lösung von Nebenaufgaben, zu praktischen Anwendungen veranlassen, kann ihnen Schwierigkeiten erregen, welche die Anderen nicht merken, oder sie gewöhnen, sich selbst dergleichen zu machen. Den weniger Fähigen kann überdies, außer in der eben erwähnten Art, auch durch Privatunterricht nachgeholfen werden. Während wir aber, vermöge dieser Mittel, den Unterricht in der Schule in Demjenigen, was der Privatunterricht vorauszuhaben schien, diesem ziemlich gleichzustellen im Stande sind: so möchte sich in Hinsicht der Vorzüge des gemeinsamen Unterrichtes schwerlich dasselbe für den Privatunterricht erreichen lassen. Selbst wenn die Familie sehr zahlreich wäre, oder wenn sich mehrere Familien vereinigten (was doch schon als eine Annäherung zur Schule anzusehn wäre), würden wir doch nur eine geringe Mannigfaltigkeit intellektueller und moralischer Individualitäten gewinnen, und, indem die für diese möglichen Verhältnisse bald erschöpft würden, die Bildung dann in dieser Hinsicht wohl noch an Innigkeit, aber nicht an Ausdehnung und Reichthum wachsen können. Wir möchten daher keine Veranlassung haben, das früher aus dem Gesichtspunkte der Erziehung gefundene Ergebniß aus dem Gesichtspunkte

des Unterrichtes abzuändern. Bei dem männlichen Geschlechte, welches zu einem ausgedehnteren und selbstständigeren Eingreifen in die gesellschaftlichen Verhältnisse gebildet werden soll, können wir den gemeinsamen Unterricht schon deshalb schwerlich entbehren, weil durch ihn, und meistentheils durch ihn allein, mit der Erziehung in der Familie eine öffentliche Erziehung in Verbindung gesetzt werden kann. Dagegen freilich für das weibliche Geschlecht, aus den ebenfalls früher angeführten Gründen, keine dieser beiden Einrichtungen des Unterrichtes so überwiegende Vorzüge vor der anderen zeigt, daß wir allgemein darüber zu entscheiden im Stande wären. Nur bei ausgezeichnet vorzüglichen oder bei ausgezeichnet geringen Fähigkeiten möchte auch bei Knaben dem Privatunterrichte der Vorzug zu geben sein: in jenem Falle, um in kürzerer Zeit mehr zu leisten, und zugleich die moralischen Gefahren zu vermeiden, die sich an das Bewußtsein eines so entschiedenen geistigen Uebergewichtes über Andere anschließen könnten; in diesem, weil sich das Nachbleiben zu vielfach wiederholen, und überdies leicht die entgegengesetzte moralische Gefahr, die Gefahr völliger Muthlosigkeit und Lähmung, nach sich ziehn würde. In diesen Fällen aber würde man dann nur um so mehr auf andere Weise für einen vielfachen Verkehr mit Altersgenossen zu sorgen haben.

Aus diesen Erörterungen ergiebt sich nun zugleich sehr einfach das Verhältniß der Betrachtungen, welche uns jetzt noch vorliegen, zu den bisher über den Unterricht angestellten. Diese letzteren waren mehr abstrakter Art, und indem sie die Gegenstände und die Methode des Unterrichtes im Allgemeinen erläuterten, ließen sie einen freien Raum für die nähere Bestimmung der Vorschriften in Angemessenheit zur

Individualität jedes Schülers. Jetzt aber sollen wir den Unterricht für gewisse Klassen von Schülern gemeinsam feststellen. Obgleich wir uns also ebenfalls in einer gewissen Allgemeinheit halten: so ist doch diese keine unbestimmte mehr. Der Unterricht soll Mehreren zugleich und auf dieselbe Weise ertheilt werden: er kann sich also, wie schon oben angedeutet worden, nicht mehr so eng den eigenthümlichen Neigungen und Fähigkeiten der Einzelnen anschließen, sondern muß einen gewissen mittleren Zuschnitt erhalten: auch dies freilich in möglichst engem Anschließen, aber an die allgemeineren Verhältnisse des Volkscharakters, der Zeit und des Ortes, durch deren Zusammenfassung dann jene gemeinsamen Normen für ihn gebildet werden.

§. 140.

Allgemeine Bemerkungen über die Verhältnisse zwischen den verschiedenen Gattungen von Unterrichtsanstalten.

Die Geschichte der neueren Bildung zeigt uns eine sehr frühe Begründung und eine sehr große Stätigkeit in Hinsicht der höchsten und der niedrigsten Schulen. Aus den Universitäten, deren Entstehung mit dem ersten Aufdämmern der neueren Kultur gleichzeitig war, gingen sehr bald die Gymnasien hervor; und auf der anderen Seite finden wir bei einem großen Theile der Klöster, und dann auch unabhängig von diesen in den neu begründeten Städten, Volksschulen von mannigfacher Art und Einrichtung. Natürlich: das Bedürfniß von Unterrichtsanstalten für die höchste Bildung war am hervorstechendsten, das für die niedrigste am weitesten verbreitet; und so mußten sich denn

auch

auch diese beiden Bedürfnisse früher, als andere, für ihre Befriedigung Bahn machen.

Zwischen diesen beiden äußeren Punkten aber finden sich bis auf unsere Zeiten hin noch vielfache Lücken. Es giebt eine große Anzahl von Berufsgattungen, für welche weder die Gymnasien noch die gewöhnlichen Volksschulen als die rechten Vorbereitungen betrachtet werden können: die letzteren zu wenig, die ersteren auf der einen Seite zu viel, und auf der anderen Seite doch nicht in allen Stücken das vollkommen für sie Angemessene geben. Für diese Berufsgattungen nun half man sich größtentheils durch besondere Berufsschulen: Handlungsschulen, Kriegsschulen, Bauschulen, Kunstschulen, Gewerbschulen, Thierarzeneischulen, Schifffahrtsschulen, und welche man sonst noch diesen an die Seite gestellt hat; die Vorbildung, welche diese erfoderten, ließ man entweder durch Privatunterricht, oder in Privatschulen, oder am häufigsten dadurch erwerben, daß man die Knaben in die unteren, und, wo ein höherer Grad von Kenntnissen erfodert wurde, auch in die mittleren, ja in die oberen Klassen der Gymnasien oder lateinischen Schulen schickte.

Dies Letztere aber mußte sich, je mehr die bürgerlichen Verhältnisse an Ausdehnung und Ausbildung zunahmen, immer mehr und mehr als unzweckmäßig zeigen. Neben der Bildung, die auf der Grundlage der alten klassischen Bildung ruht, und welche lange Zeit hindurch die einzige gewesen war, hatte sich eine neue, vom Alterthume unabhängige entwickelt durch die in den letzten Jahrhunderten erworbene reichere und genauere Kenntniß der Natur und der im Anschließen an ihre Gesetze möglichen praktischen Thätigkeiten, durch den vielfacheren Verkehr zwischen den

verschiedenen Völkern, durch die zunehmende Wohlhabenheit endlich, welche auch denjenigen Ständen verstattete, eine höhere Bildung zu erwerben und zu genießen, deren Zeit und Kräfte sonst ganz für das Mechanische ihres Berufes aufgebraucht worden waren. Für Alle, die sich einer der damit zusammenhangenden Berufsgattungen widmen wollten (das mußte jedem Vorurtheilsfreien in die Augen leuchten), war der Weg der Gymnasialbildung viel zu lang und zu unfruchtbar. Mit großen Anstrengungen mußten sie erlernen, was ihnen doch in keiner Art für ihr künftiges Leben förderlich sein konnte, in formaler eben so wenig wie in materialer Beziehung: was sie wieder vergessen mußten, ohne daß es sie zu vollkommenerer Auffassung und Durchbildung der für ihren Beruf erfoderlichen Vorstellungsmassen befähigt hätte, ja wovon zu befürchten war, es werde, wenn sie es nicht vergäßen, mehr oder weniger störend und hindernd in ihre späteren Studien und Beschäftigungen eingreifen. Dabei war man, um sie doch nicht ganz leer ausgehn zu lassen, auf der anderen Seite genöthigt, in den Gymnasialunterricht Manches aufzunehmen, was wieder dem größeren Theile Derjenigen, für welche er eigentlich berechnet ist, unangemessen war: ein Vielerlei von mehr äußeren Kenntnissen und Uebungen, welches ihre Kräfte zersplitterte, und ihnen die Koncentration für das höhere Geistige erschwerte, ja unmöglich machte *).

Zwar hat man sich, in der Absicht, diese Misverhältnisse zu entschuldigen oder gar zu rechtfertigen, nicht selten hinter die Behauptung versteckt, diejenigen Schulen, welche noch nicht eigentliche Berufsschulen seien (und zu dieser

*) M. vgl. hiezu oben S. 219 f.

Klasse seien doch unstreitig die Gymnasien und die denselben parallelen Unterrichtsanstalten zu rechnen) hätten nur die formale Bildung, die Bildung der Kräfte und Fähigkeiten, zu bezwecken, und diese sei doch für Alle, gleichviel welchem Berufe sie sich widmen wollten, der Art nach die gleiche. Wäre dies in seinem vollen Umfange wahr, so könnten allerdings die Unterrichtsgegenstände bis zur unmittelbaren Vorbereitung für den Beruf für Alle dieselben sein, und es gäbe in dieser Hinsicht nur Grad-, keine Artverschiedenheiten. Aber eine tiefer dringende Psychologie zeigt uns, wie wir gesehn haben, das Gegentheil. Es giebt keine rein formale Bildung, weil es überhaupt keine abstrakten Kräfte oder Vermögen giebt *). Die Auffassungskraft, das Gedächtniß, der Verstand, die Urtheilskraft ꝛc. existiren gar nicht anders, als in und an den Vorstellungsanlagen, oder, um die Natur dieser sogleich noch näher zu bestimmen, den Vorstellungsspuren, welche in ihrer Form gebildet sind; und wir haben demnach nicht Eine, sondern unendlich viele verschiedene Auffassungs-, Gedächtniß-, Verstandes-, Urtheils- ꝛc. kräfte anzunehmen, welche, wenn sie in Hinsicht ihres Vorstellungsinhaltes oder in materialer Beziehung durchaus außereinander liegen, auch als Kräfte oder in formaler Beziehung nichts mit einander gemein haben, und in keiner Weise als Vorbildungen für einander angesehn werden können. Also selbst wenn es richtig wäre, die allgemeineren Unterrichtsanstalten lediglich auf die formale Bildung zu beschränken, würden wir doch hiebei zugleich auch auf die Natur der Vorstellungs- und Thätigkeitsgebiete, für welche die Formen oder

*) M. vgl. S. 39 ff.

Kräfte erworben werden sollen, genaue Rücksicht nehmen müssen. Ueberdies aber möchte nicht einmal jene Voraussetzung als vollkommen begründet zugegeben werden können: auch in den allgemeineren Unterrichtsanstalten nicht allein die formale Bildung, sondern daneben auch schon die Aneignung gewisser bestimmter Kenntnisse, die Anbildung gewisser bestimmter Fertigkeiten zu bezwecken sein.

Eine in jeder Beziehung genügende Entscheidung hierüber möchte sich nur gewinnen lassen, indem wir die verschiedenen Berufsgattungen mehr ihrem Inneren nach betrachten, oder auf die tiefsten Grundverschiedenheiten derselben zurückgehn. Es haben sich uns dieselben schon früher *), von Seiten der inneren oder angeborenen Anlagen, in drei Klassen geordnet. Der Mensch wird durch diese befähigt: entweder auf die geistige Welt steigernd einzuwirken, oder die körperliche Welt nach gewissen Zwecken und Formen, also einem Geistigen gemäß, zu gestalten, umzubilden, zu beherrschen, oder endlich rein körperlich das Körperliche zu bearbeiten. Mit diesen inneren Verschiedenheiten verbinden sich dann, wie wir ebenfalls schon bemerkt haben **), für die Begründung der Unterrichtsabstufung, die äußerlichen Verschiedenheiten in Hinsicht des Maßes der Zeit und der Bildungsmittel, welche für den Unterricht angewandt werden können. Soll also durch die Einrichtungen des Staates das Möglich-Höchste erreicht, und den vorhandenen Bedürfnissen vollständig genügt werden: so muß es wenigstens so viele Schulen geben, als sich aus der Kombination dieser beiden Klassen von Verschiedenheiten ergeben: wozu dann außerdem noch das eigenthüm-

*) M. vgl. Band I., S. 515 ff.
**) M. vgl. oben S. 237 f.

liche Bedürfniß für den Unterricht des weiblichen Geschlechtes kommt. Dabei entscheiden wir noch nicht, ob diese verschiedenen Schulen durchaus von einander geschieden bestehn müßten, oder nicht vielleicht in dieser oder jener Art mit einander verbunden eingerichtet werden könnten. Auch könnte es sein, daß sie nicht einmal alle überall erfoderlich, oder auch nur wünschenswerth wären: denn sind auch die inneren Verschiedenheiten der menschlichen Natur so wesentlich anhangend, daß sie kaum in einer größeren Anzahl von Menschen fehlen können: so haben wir dagegen das Vorhandensein der äußeren gewissermaßen als zufällig anzusehn; und es ließe sich wohl denken, daß innerhalb eines gewissen Umkreises und in einem gewissen Entwickelungspunkte Zeit und Bildungsmittel bei allen Mitgliedern einer Gemeinschaft in gleicher Weise den höheren Zwecken angemessen oder unangemessen gegeben wären. Indem wir also diese Verhältnisse auf sich beruhn lassen, prägen wir zunächst die dadurch bedingten Verschiedenheiten der Schulen schärfer aus, und bestimmen dabei zugleich ihre Benennungen, welche, wie überall im Leben, so auch hier, einen größeren Einfluß ausüben, als es auf den ersten Anblick den Anschein haben kann.

Die Unterrichtsanstalten, welche für die höchste Berufsgattung befähigen sollen, hat man häufig „Gelehrtenschulen" genannt. Diesen Namen aber müssen wir als durchaus unpassend verwerfen. Nur ein sehr kleiner Theil der auf diesen Schulen Zubildenden ist ja für die Gelehrsamkeit bestimmt; der ganz ohne Vergleich größere Theil für einen praktischen Beruf, für welchen wir sie, nicht zu gelehrten, sondern zu einsichtsvollen, gewandten und gescheuten Männern bilden sollen. Allerdings sollen auch

diese mit der Wissenschaft vertraut, und genau und innig vertraut werden; aber dieselbe soll ihnen doch nicht Zweck, sondern nur Mittel sein für ein sicheres und gewandtes Einwirken auf das Leben, den höchsten Zwecken desselben gemäß; und es war daher durchaus unangemessen, wenn man, bald durch jenen Namen verführt, bald ohne tiefere Ueberlegung dem Hergebrachten folgend, bald auch dieses letztere durch gewisse spitzfindige Theorien stützend, diese Klasse von Schulen so eingerichtet hat, als sollten sie wirklich lauter Gelehrte bilden. Hiegegen aber müssen wir uns auf das Entschiedenste erklären; und was die Benennung betrifft, so möchte es wohl am angemessensten sein, den Namen „Gymnasien" beizubehalten, welcher durch seinen Ursprung auf Dasjenige hindeutet, was allerdings als Hauptsache auf diesen Schulen getrieben werden soll, und außerdem als neutral und kaum einer Misdeutung fähig erscheint.

Dieser Gattung von Schulen nun hat man die für die zweite Bildungssphäre bestimmten meistentheils unter den Namen „Realschulen, Realgymnasien, Realakademien" *) gegenübergestellt. Auch diese Benennungen aber möchten schwerlich empfehlenswerth sein. Oder was sollen wir als Gegensatz der Realschulen denken? Idealschulen oder Ideenschulen möchte man doch schwerlich zugeben wollen, obgleich sich allerdings hiefür Manches an-

*) Diese letzten sind, so viel mir bekannt, zuerst von E. G. Fischer vorgeschlagen worden in seiner Schrift „Ueber die zweckmäßigste Einrichtung der Lehranstalten für die gebildeten Stände; Versuch einer neuen Ansicht dieses Gegenstandes, mit besonderer Rücksicht auf Berlin" (1806). — Der Verfasser verlangt außerdem (S. 58 f.), daß für das Realgymnasium die Mathematik eben das sei, was für das gelehrte Gymnasium die alte Litteratur. Sie müsse die Klasse und den Rang der Schüler bestimmen: denn wer in ihr Fortschritte gemacht habe, bleibe

führen ließe. Also etwa Formalschulen, als wenn (wie bekanntlich von Manchen behauptet worden ist) die Gymnasien lediglich Formen, die Realschulen allein Reales lehrten? — Der Name stammt aus einer Zeit, in welcher man der Meinung war, der Unterricht in den Sprachen theile nichts als Wörter mit, und im Gegensatze damit müsse ein Unterricht, der wahrhaft für das Leben befähigen solle, das in diesem vorliegende Reale, und vor allem Naturkenntnisse zu eigen machen. Aber was der Gymnasialunterricht mittheilen soll, ist eben so real, und er soll eben so für das Leben befähigen, als jene andere Klasse von Schulen. Nur da er Denjenigen ertheilt wird, welche bestimmt sind, nicht sowohl auf die äußere Welt, und nach den Gesetzen dieser, sondern auf die geistige Welt, und nach den Gesetzen der geistigen Welt, zu wirken: so müssen wir ihnen auch überwiegend das dieser angehörige Reale darstellen. Keineswegs aber sollen etwa bloß die Formen oder Kräfte hiefür geübt, sondern es soll den Schülern zugleich ein möglichst großer Reichthum von Anschauungen dargeboten und angeeignet werden aus der Welt, welche den Gegenstand ihrer Thätigkeit bilden soll; sie sollen also das Reale dieser im weitesten Umfange kennen lernen; so wie auf der anderen Seite auch die für die zweite Berufssphäre bestimmten Bildungsanstalten nicht bloß die Erwerbung von Kenntnis-

gewiß in den übrigen Realkenntnissen, besonders in allen Theilen der Naturlehre, nicht zurück. Dabei ließen sich in keinem anderen Unterrichtsgegenstande die Fortschritte richtiger würdigen und gleichsam ausmessen; so wie auch innerhalb ihrer bestimmter, als irgendwo anders, Abschnitte festgestellt werden könnten, deren jeder ein in sich vollendetes Ganze ausmache, so daß selbst Derjenige, welcher nicht die ganze Schule durchmache, dennoch nicht unbrauchbare Bruchstücke erhalte.

sen, sondern in gleichem Maße auch die Ausbildung der für die äußere Erkenntniß und Wirksamkeit erfoderlichen Kräfte oder Formen zu vermitteln haben. Der Verschiedenheit des künftigen Berufes gemäß aber lassen wir dafür bei jenen Unterrichtsanstalten die Auffassung und Kräftebildung für die körperliche, bei diesen die Auffassung und Kräftebildung für die geistige Welt in beschränkterem Maße eintreten.

Auch gegen den Ausdruck „Bürgerschulen" möchte sich allerdings Manches einwenden lassen, indem ja unter Denjenigen, welche auf diesen Unterrichtsanstalten gebildet werden sollen, auch viele Staatsbeamte und selbst Militairpersonen sind. Aber in weiterer Bedeutung wird der Name „Bürger" ziemlich allgemein für die gesammte Mittelklasse gebraucht, so daß er demnach auch die eben bezeichneten Berufsgattungen umfassen würde; und überdies deutet er sehr treffend auf das Neben-einander verschiedener Staaten und den zwischen diesen Statt findenden freundlichen und feindlichen Verkehr hin, so daß also insofern jene Benennung schon gewissermaßen das geistige Gebiet ahnen läßt, welches diese Unterrichtsanstalten neben dem Gebiete der körperlichen Welt vorzüglich ins Auge zu fassen haben: das Gebiet der neueren Sprachen und der neueren Geschichte.

Und so mag man denn immerhin die Schulen, welche für die dritte Berufssphäre berechnet sind, „Volksschulen" nennen. Dieser Name weis't wenigstens darauf hin, daß die in ihnen dargebotene Bildung dem ganzen Volke, bis zu dem Niedrigsten hin, zu Theil werden soll. Der Ausdruck „Elementarschulen" möchte, streng genommen, zu viel sagen: denn diese Schulen theilen ja doch nicht die Elemente aller Bildung mit; so wie umgekehrt die Benennung „Land-

schulen" zu wenig sagt, indem sie eine besondere Lokalbeziehung ausdruckt, obgleich doch die für kleine Städte berechneten Schulen im Wesentlichen mit denen der Dörfer übereinkommen möchten. Uebrigens bedarf es kaum der Bemerkung, daß diese Schulen wenig oder gar nicht in Demjenigen zu unterrichten haben, was die dritte Berufssphäre erfodert: in den körperlichen Einwirkungen auf die körperliche Natur. Für diese kommt das Meiste auf gewisse Handgriffe an, welche dem Einzelnen durch den Einzelnen gezeigt und angelernt werden müssen, und denen auf diese Weise entweder von Jugend auf in der Familie (z. B. bei den Landbebauern), oder später in einer besonderen Lehrzeit (bei den Handwerkern) Unterricht ertheilt wird. In Schulen (nämlich in den Arbeitsschulen) wird hievon höchstens das Gröbste, und dann weniger für den Unterricht, als für den Erwerb getrieben. Die eigentliche Bestimmung dieser dritten Klasse von Schulen aber ist die Mittheilung der allgemein-menschlichen Bildung, welche der jedesmalige Kulturfortschritt der menschlichen Gesellschaft für alle Mitglieder derselben ohne Ausnahme erfodert. Dabei leuchtet jedoch unmittelbar ein, daß sich diese Mittheilung innerhalb der Sphäre des einzelnen Volkes und der Muttersprache zu halten haben wird.

Nehmen wir nun zu dieser innerlich begründeten Scheidung die ebenfalls schon früher*) bezeichnete äußerlich bedingte hinzu: so würden wir in der ersten Berufsklasse neben den Gymnasien die Schullehrerseminare erhalten; und für die zweite und dritte die höhere und niedere Bürgerschule, so wie die höhere und niedere Volksschule unterscheiden können.

*) Vgl. S. 237 f.

Nach dieser allgemeinen Darlegung haben wir nun zu untersuchen: zuerst, ob innerhalb der bezeichneten Klassen von Unterrichtsanstalten noch speciellere Scheidungen für dieselben zweckmäßig seien, und zweitens, diesem gegenüber, ob jene allgemeinen Scheidungen scharf zu halten seien, oder nicht vielleicht einige von diesen Unterrichtsanstalten anderen eingefügt und verschmolzen werden können.

Was also zuerst die speciellere Scheidung betrifft: so verneint sich diese für die dritte Berufssphäre von selbst. Der Unterricht ist hier überhaupt nur ein Minimum, und ganz allgemeiner Art; und die speciellere Vorbereitung für den Beruf nimmt auf jeden Fall außerhalb der Schule einen so großen Raum ein, daß sie in keiner Art auf eine Erweiterung in dieselbe hinein Anspruch machen kann. Für die erste und die zweite Klasse aber hat man, bis auf die neuesten Zeiten hin, oft vorgeschlagen, von Anfang an, sobald die allgemeine elementarische Bildung erworben sei, statt jener allgemeinen Unterrichtsanstalten, sogleich specielle Berufschulen eintreten zu lassen; und für die zweite Klasse sind dieselben, wie wir schon bemerkt haben, in großer Mannigfaltigkeit wirklich eingerichtet worden.

Betrachten wir das streitige Verhältniß näher: so zeigt es sich sehr ähnlich mit dem zwischen dem Privatunterrichte und dem öffentlichen*), von welchem es auch in der That nur eine Abstufung ist. Die Berufsschulen würden sich augenscheinlich individueller anschließen, und also in Hinsicht der besonderen Vorbereitung für den Beruf allerdings im Allgemeinen mehr leisten: damit vertrauter, geübter, gewandter machen können. Dabei aber würde eben so noth-

*) Vgl. S. 410 ff.

wendig die allgemeine Bildung Abbruch leiden; ja überhaupt der Unterricht weniger eine wahre Bildung, als eine Art von Abrichtung vermitteln. Wer stets mit Leuten Eines Standes zusammen ist, der kommt nicht dazu, über den beschränkten Standpunkt dieses Standes hinauszusehn; er wird also beinah nothwendig einseitig, vorurtheilsvoll, eingebildet werden. Für die innerhalb derselben Bildungssphäre Stehenden ist es vielmehr durchaus nothwendig, einen allgemeinen Ueberblick über dieselbe zu gewinnen; und nur dadurch erst werden sie auch für ihren besonderen Beruf die rechte Einsicht und Umsicht erwerben. Ueberdies könnte doch die Scheidung, außer auf die Aneignung gewisser specieller Fertigkeiten, nur auf eine Isolirung der verschiedenen Unterrichtsmassen, also darauf herauskommen, daß entweder Sprachen, oder Geschichte, oder Mathematik, oder Naturwissenschaften, mit gänzlicher oder überwiegender Zurückstellung der anderen, getrieben würden. Von diesen Unterrichtsmassen aber, wie wir uns überzeugt haben *), können wir keine entbehren oder vernachlässigen, ohne daß dadurch die Gesammtbildung wesentlich in Nachtheil gesetzt würde. Endlich gilt auch für dieses Verhältniß der Grundsatz, daß durch gemeinsame Bildung ein näheres Aneinanderschließen, eine höhere Einheit, und zwar eine Einheit in dem Höchsten und Edelsten begründet werden müsse für die auf gleicher Stufe stehenden Glieder des Volkes. Schon aus diesem politischen Gesichtspunkte also müssen wir alle Scheidungen des Unterrichtes gewissermaßen als ein Uebel betrachten, in Hinsicht dessen wir nur der Nothwendigkeit nachgeben; und im Allgemeinen an dem Principe festhalten,

*) M. vgl. oben S. 210 ff.

die Sonderungen für die Berufsbildung so spät, als nur irgend möglich ist, eintreten zu lassen.

Wenn wir demnach den Unterricht möglichst zusammenzuhalten haben, so könnte die Frage entstehn: ob derselbe nicht vielleicht am zweckmäßigsten so einzurichten sei, daß der Unterricht für jede höhere Bildungssphäre unmittelbar auf den der niederen begründet würde, in der Art, daß Alle den gleichen Unterricht durchzumachen hätten, nur bis zu einer verschiedenen Höhe hin. Eine Einrichtung, welche in früheren Zeiten fast allgemein war, und sich auch jetzt noch hier und dort vorfindet. Das Gymnasium war Alles in Allem: die beiden untersten Klassen desselben bildeten die Volks- oder Elementarschule; diese wurde durch die beiden folgenden zur Bürgerschule ergänzt; und wer dann noch die beiden obersten Klassen durchmachte, hatte den Unterricht für die höchste Berufssphäre erhalten.

Was aber zuerst das Verhältniß des Gymnasiums zur Bürgerschule betrifft, so müssen wir uns entschieden gegen jede Verschmelzung derselben erklären. Zwar haben wir in beiden den Unterricht sowohl auf die geistige als auf die körperliche Welt zu richten, aber in so verschiedener Ausdehnung, daß in der That alle Unterrichtsgegenstände in dem einen und in der anderen eine durchaus verschiedene Behandlung erfodern. Den Unterricht in den alten Sprachen, der doch im Gymnasium alle anderen überwiegen muß, bedürfen wir, wie wir uns überzeugen werden*), in der Bürgerschule gar nicht. Dagegen haben wir in dieser dem Unterrichte in neueren Sprachen eine größere Ausdehnung, und besonders die Richtung auf die Reflexion über das

*) Vgl. §. 142.

Geistige zu geben, während wir dies für das Gymnasium ersparen können, ja müssen, indem sonst Zeit und Kräfte unzweckmäßig zerstückelt werden würden. Die Mathematik ferner soll dem Gymnasialschüler vorzüglich als Muster wissenschaftlicher Schärfe und Bestimmtheit entgegentreten; zwar auch ihre Anwendung auf das Leben ihm zur Anschauung kommen, aber eben nur zur Anschauung. Dagegen für den Bürgerschüler gerade diese Anwendung, oder die Art und Weise, wie durch die Mathematik Natur und Kunst beherrscht und geregelt werden, als das Bedeutendste hervorgehoben, und in größerem Umfange vor Augen gestellt werden muß. In Angemessenheit hiezu wird dann auch dem Unterrichte in den Naturwissenschaften im Gymnasium mehr Höhe wissenschaftlicher Erkenntniß, in der Bürgerschule mehr Breite zu geben, und endlich auf die äußeren Fertigkeiten in der letzteren ein ungleich größeres Gewicht zu legen sein. Das Auseinandertreten in allen diesen Beziehungen aber können wir durchaus nicht bis zur Vollendung der zweiten Bildungsstufe verschieben; sondern schon während des ganzen Verlaufes derselben müssen wir den Unterricht besonders ertheilen.

Allerdings hat es einen gewissen Schein, wenn man behauptet hat*), ein gemeinsamer Unterricht durch die vier unteren Gymnasialklassen hindurch sei schon deshalb nothwendig, damit Denen, welche sich einem bürgerlichen

*) Diese Ansicht ist besonders von Bernhardi aufgestellt worden, der aus diesem Gesichtspunkte die Anlegung von Realgymnasien als einen Gedanken bezeichnet, welcher „der Idee einer Schule ....durchaus entgegen sei, und aller Universalität, Nationalität, Freiheit der Wahl des Standes den Untergang drohe". Man vergleiche das Progamm von 1809, S. 29 und das von 1814, S. 21 und 23 f.

Geschäfte hätten widmen wollen, bis zum Eintritte in dasselbe der Uebergang frei bleibe zu einem Berufe der höchsten Gattung. Aber erstens wird doch, wie die Sachen einmal stehn, der künftige Beruf meistentheils nach äußeren Rücksichten bestimmt; und zweitens, wo die Aeltern oder Lehrer (von Diesen kann doch nur die Rede sein) nach den inneren Anlagen entscheiden wollen, werden sie zur Erkenntniß dieser schon bis zum Anfange der zweiten Bildungsstufe, während der Elementarbildung, die erfoderlichen Erfahrungen sammeln können. Wir wollen es freilich nicht in Abrede stellen, daß es einzelne Fälle geben kann, wo sich die für das Höhere befähigenden Anlagen erst später entwickeln. Aber diese Fälle sind doch so selten, so sehr bloße Ausnahmen, daß wir sie auf keine Weise als Norm zum Grunde legen, und um ihretwillen der großen Anzahl der Uebrigen einen unzweckmäßigen Unterricht ertheilen dürfen. Vielmehr sind sie als Privatverhältnisse zu betrachten, deren Schwierigkeit wir Jedem durch eigene Anstrengung zu beseitigen überlassen müssen. Auch ist Dasjenige, was man gemeiniglich hieher rechnet, größtentheils sehr trügerisch. Der Vater glaubt seinen Sohn zum Studiren gemacht, weil dieser die ihm aufgegebenen lateinischen Vokabeln so leicht lernt und so gut behält, und dies hat doch seinen Grund vielleicht gerade darin, daß derselbe für Geistigeres unempfänglich und stumpf ist, und nur für todte Wörter Sinn und Gedächtniß besitzt, also vielmehr von den höheren Berufsgattungen zurückgehalten, und einem mechanischen Geschäfte gewidmet werden sollte.

Bei weitem zweifelhafter stellt sich die Entscheidung in Hinsicht der übrigen Unterrichtsanstalten: in Hinsicht der Volks- und der Bürgerschule, so wie in Hinsicht der

höheren und der niederen Formen derselben. Die elementarische Bildung, welche in der Volksschule ertheilt wird, möchte sich allerdings als für alle Kinder gleich zweckmäßig erweisen, für welchen Beruf sie auch bestimmt sein mögen; und das den beiden höhern Bildungssphären Eigenthümliche möchte schwerlich früher, als nach der Vollendung jener elementarischen Bildung zum Gegenstande des Unterrichts zu machen sein. Auch möchte es hier weit eher seine Anwendung finden, daß man erst einen Versuch machen müsse, um mit Sicherheit entscheiden zu können, für welche Berufsgattung ein Kind vermöge seiner inneren Anlagen bestimmt sei. Demnach würde sich zu dem Auseinanderhalten der Volks- und der Bürgerschule, so wie der höheren und niederen Formen derselben, von Seiten der Bildungszwecke oder der Zielpunkte des Unterrichtes keine Veranlassung zeigen.

Dafür aber möchte sich hier von der entgegengesetzten Seite: von dem Anfangspunkte des Unterrichtes her, ein gewisses Scheidungsprincip ergeben. Die Kinder der weiter von einander abliegenden Stände nämlich treten ja, besonders was den Gebrauch der Muttersprache und die diesem zum liegende Denkentwickelung betrifft, mit höchst verschiedener Vorbildung zum Unterrichte hinzu; und eben so zeigt sich für denselben in Demjenigen, was die Kinder zu Hause und in den gesellschaftlichen Verhältnissen sehen und hören, eine sehr verschiedene Begleitung gegeben. Die Verstandesübungen also, der Unterricht in der Naturgeschichte, der Unterricht in der Geschichte ꝛc. können, eben so wie der Unterricht in der Muttersprache, bei den Einen als längst bekannt voraussetzen, was sie bei den Anderen erst mühsam und mit vielen Vorbereitungen zu begründen, oder wofür

sie gar erst, durch Bekämpfung des Unrichtigen, freien Raum zu machen haben. Und so wird denn in dieser Beziehung wenigstens eine Trennung nothwendig, gesetzt daß wir auch im Uebrigen uns veranlaßt sehn sollten, den für die zweite und erste Bildungssphäre Bestimmten im Allgemeinen denselben elementarischen Unterricht darzubieten, wie Denjenigen, für welche dieser Unterricht der einzige bleibt.

Daß die Schullehrerseminare als ganz besondere Anstalten zu begründen seien, kann wohl keinem Zweifel unterliegen. Wie viel sie auch mit der einen oder der anderen unter den übrigen Schulen gemeinsam haben mögen: die eigenthümliche Stellung der in ihnen Zu-Bildenden erfodert auch für den Unterricht eine ganz eigenthümliche Mischung.

Wie weit sich endlich das Bedürfniß eines abgesonderten Unterrichtes für das weibliche Geschlecht erstrecke, werden wir später untersuchen.

§. 141.

Das Gymnasium.

Die Grundidee der Gymnasien (um das hier und dort*) einzeln Gefundene noch einmal für eine Gesammtanschauung zusammenzustellen) ist die Vorbereitung zur Wirksamkeit auf die geistige Welt. Für diesen Zweck haben wir auf der einen Seite die Anschauungen dessen, worauf und was gewirkt werden soll, so ausgedehnt, so mannigfaltig, so klar, so kräftig als möglich zu begründen, auf der anderen Seite die Geisteskräfte, die für diese Wirksamkeit erfoderlich sind, angemessen auszubilden: zwei Auf-

*) Man vergleiche vorzüglich S. 233 ff. und 420 ff.

Aufgaben, welche der Hauptsache nach fortwährend gegenseitig fördernd in einandergreifen. Den Mittelpunkt des Unterrichtes auf den Gymnasien bilden demnach allerdings die Sprachen, und zwar die alten Sprachen, aber nicht um ihrer selbst willen, sondern nur als Mittel für den so eben bezeichneten Zweck. Der Geist kann nicht unmittelbar auf den Geist wirken: er bedarf hiezu wesentlich gewisser äußerer Mittel; und das hauptsächlichste Mittel für die geistige Wirksamkeit ist die Sprache. In unserer Zeit nun bedienen wir uns hiezu allerdings nicht mehr der alten Sprachen; und deshalb brauchen auch die Schüler nicht mehr zur Produktivität in denselben geführt zu werden. Aber an den alten Sprachen können wir am angemessensten ein volleres und tieferes Bewußtsein auch über die Muttersprache gewinnen: indem ihre, von dem instinktartig Angeeigneten mehr abweichenden Formen die geistige Fassungskraft in höherem Maße fixiren und spannen. Ueberdies sind die in ihnen vorliegenden Denk- und Darstellungsformen gewissermaßen das Elementarische für die Denk- und Darstellungsformen der Muttersprache, und werden auch in dieser Beziehung für deren tiefere und klarere Auffassung fruchtbar. Wie aber für die Sprach- und Denkformen, so macht sich Beides, höhere Anspannung und Fixirung, und elementarische Begründung, auch für das durch diese Dargestellte, für die Anschauungen der Charaktere, der Weltverhältnisse ꝛc. geltend, und wird auch hier von der höchsten Bedeutung, besonders in einem Alter, welches seinem ganzen Charakter nach so sehr zur Flüchtigkeit neigt. Diese Momente sind es, welche dem Unterrichte in den alten Sprachen einen so hohen, ja man kann wohl sagen, durch nichts Anderes ersetzbaren Werth für das Gymnasium ertheilen.

Man nenne uns irgend etwas Anderes, wodurch die bezeichneten, durch die innerste Natur des künftigen Lebensberufes bedingten Zwecke eben so wohl oder besser erreicht werden können: und wir wollen jene dagegen aufgeben. So lange man aber ein solches nicht zu nennen im Stande ist, müssen wir unveränderlich daran festhalten. Daß die Naturwissenschaften und die Mathematik nicht den mindesten Ersatz hiefür darbieten, brauchen wir, nach früher gegebenen Erörterungen*), kaum noch zu bemerken. Die Naturwissenschaften haben es ganz mit der äußeren Welt zu thun; die Mathematik, obgleich eine rein innere Konstruktion verstattend, und an sich weiter reichend, ist doch bis jetzt ebenfalls nur einer Anwendung auf die äußere Welt fähig, und bewegt sich überdies mit dem, was sie konstruirt, in einer so abstrakten Höhe und in einem so armen Vorstellungskreise, daß auch von ihrer Seite her an keinen Ersatz zu denken ist. Der einzig mögliche Ersatz also könnte durch die neueren Sprachen und durch die Muttersprache, durch deren Formen und durch das in diesen Dargestellte, gegeben werden. Aber was sie uns geben, liegt uns zu nahe: wir eilen zu schnell darüber hinweg, es ladet nicht genug zu tieferer Besinnung und Reflexion ein; und gesetzt auch, wir könnten die Einleitung einer solchen vermitteln, so würde uns doch die elementarische Ergänzung und Verständigung fehlen, welche die alten Sprach- und Darstellungsformen und das durch diese Dargestellte so reich, so klar und zugleich in so musterhafter Vollkommenheit darbieten.

Dies ist es auch vorzüglich, was wir Denen zu ent-

*) Vgl. S. 197 ff., 203 ff. und 209 ff.

gegnen haben, welche sich darauf berufen, daß ja doch die Alten selbst keine fremden Sprachen gelernt, sondern sich zu ihrer hohen Bildung an ihrer Muttersprache emporgebildet hätten. Zuerst ist dies nicht einmal im vollen Umfange der Behauptung wahr: denn die Römer, in der Zeit, wo sich bei ihnen überhaupt eine höhere Geistesbildung fand, erwarben diese allerdings durch das Lesen der griechischen Schriftsteller; und selbst unter den Griechen hatten fast alle Diejenigen, durch welche die Kultur bedeutend gesteigert wurde, fremde Länder, die Wiegen einer älteren Kultur, besucht; ja für die meisten Stämme konnte selbst die allgemeine Grundlage der späteren Jugendbildung, der Homer, als ein in fremdem Idiome verfaßtes Buch gelten. Außerdem aber standen die Griechen dem ersten Anfange der menschlichen Bildung nahe: sie bedurften also der elementarischen Ergänzung nicht, da in den Formen ihrer Sprache und in den Formen ihres Denkens das Elementarische frisch, und einfach, und klar durch die durchsichtige Hülle durchschien. Auch konnte, theils deshalb, theils in Folge der größeren Beweglichkeit ihrer geistigen Anlagen und der günstigeren Entwickelungsverhältnisse, die für dieselben gegeben waren, ihre ganze Bildung mehr den Charakter des Natürlichen, Unmittelbaren an sich tragen, während dagegen die unsrige, bei unserer größeren Schwerfälligkeit, unseren ungünstigeren Entwickelungsverhältnissen, und dem weiter vorliegenden Zeitalter der Entwickelung, mehr künstlicher Veranstaltungen und Vermittelungen bedarf, um in der rechten Weise zu gedeihen.

In dieser Art also erscheint die ausgedehnte Beschäftigung mit den alten Sprachen auf dem Gymnasium als vollkommen gerechtfertigt; aber auch nur in dieser Art

ist sie gegen die Angriffe ihrer Gegner zu rechtfertigen. Vermöge ihrer soll der Knabe der Anschauung der geistigen Welt, und der Fähigkeit, diese Anschauung einst zu höherer Vollkommenheit auszubilden, und für eine heilbringende Einwirkung auf die geistige Welt anzuwenden, in dem Maße theilhaftig werden, wie dies überhaupt durch den Unterricht und durch den Jugendunterricht möglich ist. Die alten Sprachen sind demnach (wohl zu merken), in Hinsicht auf diesen Zweck, nur Mittel für die Mittel: denn als das nächste Mittel haben wir ja die Muttersprache und das ihr zum Grunde liegende lebendigere, frischere, gewandtere, innerlichere Denken anzusehn. Der Unterricht in den alten Sprachen ist nur die Wurzel, aus welcher die Pflanze der Muttersprache und der mit dieser in Verbindung stehenden geistigen Entwickelungen erwachsen soll, um dann die steigernde und läuternde Wirksamkeit auf die geistige Welt als Frucht aus sich hervorzutreiben. Werden sie um eines anderen Zweckes willen und in anderem Geiste getrieben, so sind sie vom Uebel, und es würden sich zehn andere Gegenstände namhaft machen lassen, durch welche die jugendliche Kraft weit reicher und förderlicher geübt werden kann.

Für diesen höchsten Zweck schließen sich dem Sprachunterrichte zunächst der Unterricht in der Geschichte und der Unterricht in der Moral und Religion an, die ihren Gegenständen nach gewissermaßen noch umfassender sind und noch höher liegen, als jener, und daher auch mit vollem Rechte auf einen noch größeren Aufwand von Zeit und von geistigen Kräften Anspruch machen könnten, wenn nicht die von ihnen dargestellten geistigen Entwickelungen überhaupt nur in so beschränktem Maße, und mit so wenig Sicherheit

des Erfolges, durch den Unterricht mitgetheilt werden könnten*).

Alle anderen Unterrichtsgegenstände des Gymnasiums stehn mit dessen höchstem Zwecke in weniger enger Beziehung, und müssen daher auch, mehr oder weniger, hinter den bisher bezeichneten zurücktreten. Denjenigen, welche der höchsten Bildung theilhaftig werden sollen, darf überhaupt kein bedeutendes Gebiet des menschlichen Wissens und des menschlichen Lebens ganz fremd bleiben. Wir müssen sie also mit den Naturwissenschaften bekannt machen, welche mit ihrer Erkenntniß und der darauf gegründeten Praxis die eine große Hälfte der Welt umfassen, wenn gleich diese nicht diejenige Hälfte ist, in welcher sie künftig überwiegend thätig sein sollen; wir müssen sie in die Mathematik einführen, durch welche jene Praxis Bestimmtheit und Sicherheit erhält, und wir müssen sie in die Mathematik einführen außerdem wegen der hohen, von einer gewissen Seite her unerreichbaren Musterformen wissenschaftlicher Erkenntniß, welche sie darbietet. Aber wie schätzbar auch Dies und Anderes sein mag: derjenigen Lebenssphäre, welche wir als die eigentliche Bestimmung der Schüler des Gymnasiums ansehn müssen, liegt es ferner; und wir können ihm daher auch in dem Unterrichte desselben nur eine untergeordnete Stelle anweisen.

Uebrigens leuchtet es auf den ersten Anblick ein, daß, wie diese Unterrichtsanstalten die höchsten, und die für die höchsten Zwecke gestifteten sind, so auch die durch sie begründete Bildung der Idee der Menschheit am meisten entspricht. Die Idee der Menschheit verlangt, daß das Körperliche, Materielle im Menschen und für den Menschen so

*) Man vergleiche hiezu besonders S. 386 und 390 ff.

viel als möglich hinter dem Geistigen zurücktrete, diesem unterthan und zu Diensten sei; und in eben dieser Art stellt sich das Verhältniß in dem wohlgeordneten Gymnasium.

Betrachten wir nun die historisch vorliegenden Einrichtungen dieser Unterrichtsanstalten: so ist es augenscheinlich, daß durch dieselben das Richtige gewissermaßen zufällig getroffen worden ist, aber auch nur gewissermaßen zufällig. Das Ueberwiegen der alten Sprachen für den Gymnasialunterricht, oder vielmehr der lateinischen (denn die griechische ist bekanntlich bis an das letzte halbe Jahrhundert hinan sehr stiefmütterlich behandelt worden), hatte seinen Grund größentheils in der Oberherrschaft der römischen Kirche, von deren Dienern die Einrichtung des Unterrichtes zunächst ausgegangen war. Mit diesem Grunde aber wirkte, wenn auch nur mehr instinktartig, doch sehr mächtig ein mehr innerlicher zusammen, ohne welchen die überwiegende Beschäftigung mit den alten Sprachen, wenigstens seit der Reformation in den Gymnasien der Protestanten, längst verschwunden sein würde. Durch die nähere Bekanntschaft mit dem Alterthume nämlich war die neuere Bildung zuerst frei geworden von dem leeren und unfruchtbaren Formalismus der scholastischen Zeit. Was also war natürlicher, als daß man an diesem Hebel der geistigen Emancipation fest hielt, und nichts für dringender hielt, als die Jugend tüchtig zu machen zu dessen kräftiger und gewandter Führung? Ein Motiv, welches mit dem von uns dargelegten, unmittelbar aus dem innersten Wesen der höchsten Berufssphäre hervorgehenden, so nah zusammentrifft, daß wir es gewissermaßen als dasselbe gelten lassen können.

Die Einrichtung der Gymnasien hat also von jeher un-

gefähr in der Richtung gelegen, die wir als denselben wesentlich nachgewiesen haben. Aber auch nur ungefähr; und darin haben wir wenigstens zum Theil den Grund zu suchen, weshalb der Erfolg ihres Unterrichtes im Allgemeinen noch immer so wenig ihrem höchsten Zwecke entspricht, und noch so weit entfernt ist, den Ruhm wirklich zu verdienen, welchen man ihm nicht selten in der neueren Zeit ertheilt hat, indem man sich durch die auf der Oberfläche vorliegenden Resultate verblenden ließ. Man blicke auf die Universität. Statt in den Geist der vorgetragenen Wissenschaften einzudringen, und das Geistige geistig zu fassen, fassen in allen Fakultäten die meisten Studirenden dasselbe bloß äußerlich und dem todten Buchstaben nach: bleiben auch hier an der Sprache, als dem Inbegriffe äußerer Zeichen, oder an historischem Nebenwerk, oder an leeren Formeln hängen: weshalb sie sich denn auch auf die sogenannten Brotwissenschaften beschränken, und keinen Trieb fühlen, dieselben durch umfassendere historische und philosophische Erkenntnisse tiefer lebendig zu machen. Werden sie äußerlich, oder auch durch eine zufällig und flüchtig begründete Neigung, zu diesen geführt: so sehn wir sie beinah gänzlich unfähig, sich dafür zu orientiren, und auch nur die leichtesten Beispiele zu finden für die Veranschaulichung des abstrakt Vorgetragenen; und sie geben sich entweder einem abstrakten Formelwesen oder den unstät schweifenden Phantasien poetisirender Spekulation hin, welche beide, wie verschieden sie auch sonst sein mögen, doch darin übereinkommen, daß man für sie jener Vorbereitung durch eine reiche Anschauung des geistig Reellen entbehren kann. Dürfen wir uns da wohl wundern, wenn wir, weiter hinaus im Leben, die Gesetze äußerlich-mechanisch, und in Folge dessen nicht selten ihrem

wahren Lebensprincipe entgegen angewandt, den hohen Beruf des Unterrichtes in der Religion als ein todtes und leeres Wortwerk, den Lehrerberuf als ein Mittel zum Broterwerb behandelt, und die große Aufgabe der Heilung des am Leibe oder an der Seele kranken Menschen in eine mechanische Receptschreiberei verwandelt sehn! — Gewiß, nicht eher dürfen wir auch nur von fern eine Abhülfe für diese Mißverhältnisse hoffen, bis man sich die wahre Bestimmung der Gymnasien, die Vorbereitung für eine höhere geistige Weltauffassung und Wirksamkeit, in ihrem ganzen Umfange zu klarer Anschauung und zu voller Ueberzeugung erhoben, und in der Einrichtung dieser Unterrichtsanstalten Alles diesem hohen Zwecke gemäß angeordnet haben wird! Der Unterricht im Lateinischen und Griechischen *kann* diesen Zweck erreichen; aber man muß ihm die Richtung dazu geben; und man kann ihn eben so leicht, ja noch leichter so ertheilen, daß man dabei *überhaupt nichts weiter als Lateinisch und Griechisch* lernt.

Dies führt uns unmittelbar hinüber zu einem anderen Grunde, weshalb der Erfolg des Gymnasialunterrichtes so häufig seiner hohen Bestimmung nicht entspricht. Dieser Unterricht, indem er die geistige Welt zu seinem Gegenstande hat, ist *schwerer zu ertheilen* als irgend ein anderer. Die geistigen Entwickelungen lassen sich *nicht unmittelbar* von Dem, der sie hat, übertragen in Den, der sie nicht hat; diese Uebertragung kann nur durch äußere Zeichen geschehn, und ist deshalb stets mehr oder weniger unsicher. Dies trifft, wie wir früher auseinandergesetzt haben, in besonders hohem Maße den Unterricht in der Religion und Moral, und den in der Geschichte: wo die angewandten Zeichen nur *Vorstellungen* erregen und Begriffe entwickeln kön-

nen, der höchste Zweck der Erziehung aber ganz andere Entwickelungen erfodern würde, welche vor oder neben den entsprechenden Vorstellungsentwickelungen liegen: die Erzeugung lebendig frischer Empfindungen und fest begründeter Gesinnungen. Aber selbst in Hinsicht der Denkformen, welche den Sprach- und Darstellungsformen zum Grunde liegen, zeigt sich mehr oder weniger dieselbe Schwierigkeit: der Lehrer findet bei den meisten Schülern zu wenig Vorbildungen vor, als daß sein Unterricht die rechte Frucht bringen könnte. Ueberdies aber sind auch die meisten Lehrer nicht dazu gemacht. Der bei Weitem größere Theil auch unter den Gebildeten lebt überhaupt nicht ausgedehnt und fixirt genug in der geistigen Welt; und wie uns die Geschichte im Ganzen und Großen, so oft auch die Normen des Intellektuellen, des Moralischen, des Religiösen, des Rechtes ꝛc. rein und klar hingestellt worden sind, doch immer wieder neue Rückfälle: ein immer neues Befangenwerden im Aeußerlichen, ein immer neues Unterschieben desselben an die Stelle des Inneren und Wesentlichen zeigt: so auch im Einzelnen, und so auch in Hinsicht des Unterrichtes. Der Geist wird über den Buchstaben vergessen, und man glaubt genug gethan zu haben, wenn man dem Schüler die äußeren Zeichen zu festem Besitze und zu gewandtem Gebrauche angeeignet hat, ohne sich sonderlich darum zu kümmern, was und ob er überhaupt dadurch in Hinsicht der inneren geistigen Bildung gewonnen habe. So wird es denn allerdings in manchen Fällen geschehn können, daß die bloß mit dem äußerlich-Realen Beschäftigten an wahrer Bildung den Gymnasialschülern voraus sind, obgleich der den Letzteren dargebotene Unterricht, auf die rechte Weise behandelt, einer ungleich höheren Bildung theilhaftig macht.

Sollen nun diese Schwierigkeiten, so viel als möglich wenigstens, überwunden werden: so kommt es außerdem noch darauf an, daß man sich in Demjenigen, was man leisten kann und soll, auf die rechte Weise koncentrirt, und nicht darüber hinaus zu Fremdartigem hinstrebt. Die gewöhnliche Praxis freilich zeigt uns nur zu vielfältig das Gegentheil. Man breitet sich nach allen Seiten hin ungehörig aus, und zieht in den Gymnasialunterricht so vielerlei hinein, daß man hienach glauben möchte, nichts sei leichter als er, und man habe, im Verhältniß zu seiner Aufgabe, einen großen Ueberschuß von Zeit und Kräften.

Zuerst also begränze man den Unterricht auf dem Gymnasium scharf gegen das Höher-Liegende. Es ist bekannt, daß bis vor etwa funfzig Jahren Gymnasium und Universität in Hinsicht der Unterrichtsgegenstände noch so gut wie gar nicht von einander geschieden waren. Auf dem Gymnasium trieb man neutestamentliche Exegese, Dogmatik, Kirchengeschichte, Logik, philosophische Moral, Geschichte der Philosophie ꝛc. eben so, ja zum Theil in eben der Ausdehnung und Art, wie auf der Universität*) Hierin

*) Auf dem Friedrich-Werderschen Gymnasium in Berlin wurde 1698, nach dem von dem berühmten Lange herausgegebenen Catalogus lectionum publicarum etc., Theologie nach Speners Tabulae catecheticae gelehrt, und dabei das neue Testament analytisch und exegetisch gelesen. Mathematik wurde gar nicht gelehrt; eben so wenig Universal- und Staatsgeschichte, sondern statt der letzteren Kirchengeschichte; außerdem die Logik. Noch 1713 wurde Kirchengeschichte nach dem Rechenberg docirt, und zwar so ausführlich, daß binnen Jahresfrist nur die Geschichte des 9ten, 10ten und 11ten Jahrhundertes geendigt wurde; im Griechischen weiter nichts als das neue Testament gelesen, und dafür häufige Disputirübungen über die spitzfindigsten dogmatischen Fragen angestellt, z. B. Bona opera non merentur salutem, Deus sine satisfactione peccata remittere non potest. — Bei'm An-

sind nun allerdings, in Folge des allgemeiner gewordenen gesunden Sinnes, sehr wesentliche Veränderungen vorgegangen. Aber noch immer sehn wir die Gränzen nicht scharf gezogen; und schon hat man selbst hier und dort angefangen, Dies oder Jenes von dem längst Ausgeschiedenen wieder zurückzuholen. Für das Gymnasium und die Universität darf und braucht es in Hinsicht des Unterrichts eigentlich gar nichts Gemeinsames zu geben: denn selbst das den Gegenständen nach Gemeinsame muß auf beiden so verschieden behandelt werden, daß hiedurch die Gemeinsamkeit im Grunde wieder aufgehoben wird.

Erstens nämlich ist aus dem Unterrichtskreise des Gymnasiums alles Dasjenige auszuscheiden, was irgendwie der Vorbereitung für einen besonderen Beruf angehört: nicht nur deshalb, weil dadurch Diejenigen leiden würden, welche sich einem anderen Berufe widmen wollen, sondern auch, und noch weit mehr, weil es mit der Bestimmung der Gymnasien überhaupt in Widerstreit ist. Also keine Dogmatik, keine Kirchengeschichte, keine Erklärung des neuen Testamentes, keine speciellen Encyklopädien. Unter eben diese Kategorie aber müssen wir auch zusammenhängende Vor-

---

tritt des folgenden Rektorats wurde wieder ein neuer Lektionsplan entworfen: exegetische und systematische Theologie, jede in besonderen Stunden getrieben; dazu Kirchengeschichte und hebräische Alterthümer. In Sekunda und Tertia lateinische Prosodie, und dabei mehrere Stunden wöchentlich Vokabellernen aus dem Cellarius. Unter Küster's Rektorat (1727—76) waren Schulbücher: Rechenbergs Kirchengeschichte, wozu noch starke ausführliche Hefte diktirt wurden, Usens Oratorie, Grosser's Logik, Hutter's Kompendium der Dogmatik, an dessen Stelle nachher Langens Oeconomia salutis trat ꝛc.; im Griechischen das neue Testament das einzige Lesebuch (vgl. Gedike's „Gesammelte Schulschriften", Theil I., S. 179 und 191 ff.). — Im Verhältniß dazu sind wir denn allerdings weiter gekommen!

träge über die griechischen und römischen Alterthümer, über die Metrik ꝛc. rechnen. Diese gehören der speciellen Vorbereitung für den Beruf des klassischen Philologen an: der Gymnasialunterricht hat die alten Sprachen nur aus dem Gesichtspunkte ihrer geistigen Grundlage und geistigen Bildungskraft zu betrachten, und daher das Historische, welches sie und die in ihnen verfaßten Werke enthalten, zwar gelegentlich, so weit es für die Auffassung von Jenem nöthig ist, zu erläutern, aber nicht selbstständig und für sich zu behandeln. Selbst das freie Schreiben und Sprechen der lateinischen Sprache ist, nach dem jetzigen Standpunkte unserer Bildung, als der Vorbereitung für einen besonderen Beruf angehörig zu betrachten*).

Eine Ausnahme von dieser Regel macht für die künftigen Theologen der Unterricht im Hebräischen. Diese Ausnahme wird dadurch begründet, daß die Erlernung eines ganz neuen Alphabetes, die Uebungen im Lesen desselben, so wie die Erlernung der in so hohem Grade abweichenden Paradigmen, ihrer eigenthümlichen Schwierigkeiten wegen, nach der Befreiung von dem Schulzwange von den Meisten nur höchst unvollkommen möchten geleistet werden. Wir nehmen daher diesen Unterricht in das Gymnasium auf nur aus den Gründen, aus welchem wir in der Geschichte und Geographie Namen und Zahlen auswendig lernen, und die Elemente der neueren Sprachen lernen lassen, obgleich Jenes an und

*) M. vgl. S. 143 ff., 173 ff. u. 222 ff. Noch einmal, wir bezwecken, indem wir darauf dringen, diese Uebungen abzuschaffen, sobald der Unterricht über das Elementarische hinausgerückt ist, nichts weniger als das unselige Erleichtern. Aber wir müssen diesen Unterricht für in keiner Art förderlich, ja in manchen Beziehungen sogar schädlich erklären. Man weise das Gegentheil nach, und der Verf. wird der Erste und Eifrigste sein, der sich dafür erklärt.

für sich wenig oder gar keine bildende Kraft hat, und Dieses sehr wohl später von Jedem für sich allein geschehn könnte*). Eben deshalb aber möchten auch zwei Stunden wöchentlich in Prima den künftigen Theologen ertheilt, für das Bedürfniß des hebräischen Unterrichtes vollkommen ausreichen; und wir müssen es für eine unnöthige Zeitverschwendung und eine unangemessene Störung erklären, wenn man diesen Unterricht schon von Tertia an ertheilen läßt, oder gar alle Schüler des Gymnasiums dazu zwingen will.

Nicht nur die Unterrichtsgegenstände aber, die der Vorbereitung für einen besonderen Beruf dienen, sondern auch alle diejenigen müssen wir vom Gymnasium entfernen, welche in einer höheren Reflexionssphäre liegen, wie die Logik, die Psychologie, die Rhetorik, die Poetik, die Geschichte der Philosophie und ähnliche. Der Unterricht auf dem Gymnasium kann und soll die Auffassung des Geistigen, dem ganzen Bildungsstandpunkte des jugendlichen Alters gemäß, nur wenig über die konkreten Anschauungen hinausführen. Nur in Hinsicht der der Sprache zum Grunde liegenden Denkformen kann und soll er eine tiefer dringende und abstraktere Reflexion anknüpfen; und selbst diese wird sich noch mehr innerhalb des einzelnen Schriftstellers, oder doch innerhalb der einzelnen Sprache zu halten haben; daher sogar die allgemeine Grammatik, obgleich sie unstreitig von allen philosophischen Wissenschaften am ersten den Gym-

*) M. vgl. oben S. 31 ff. — Allein aus diesem Grunde, oder weil das Gymnasium mit seiner strengeren Einrichtung sicherer die Macht der Trägheit zu überwinden im Stande ist, könnten wir Denen nicht beistimmen, welche, wie Gedike (Ueber den Begriff einer gelehrten Schule, Programm von 1802, S. 28) die hebräische Sprache „ganz von dem Lektionsplan der gelehrten Schulen abgeschnitten, und der Universität überlassen" wissen wollen. Sonst möchte dies allerdings zu wünschen sein.

nasien zugestanden werden könnte, über den Bildungskreis der meisten unter diesen hinaus liegen möchte. Der Unterricht in allen anderen philosophischen Wissenschaften aber ist nicht nur unnütz, sondern wird auch schädlich wirken: wird durch Ueberspannung der Reflexion und durch die Begründung einer eingebildeten Erkenntniß von Demjenigen, dessen volle und rechte Erkenntniß noch nicht möglich ist, nur zu wahrscheinlich zu einem anmaßenden Absprechen über diese und ähnliche Dinge führen, und theils schon hiedurch, theils durch das Misbehagen und den Widerwillen, welche mehr oder weniger durch alles ungenügend Entwickelte begründet werden, die Erwerbung einer gründlicheren Erkenntniß hindern*).

In beiden bezeichneten Beziehungen kommt es übrigens weniger auf ein Paar Jahre später an, als auf Dasjenige, was damit zusammen gelehrt wird. Indem wir nicht die ganze Gruppe des Zusammengehörigen in das Gymnasium aufnehmen können, dürfen wir auch nicht einzelne Glieder derselben aufnehmen. Ueberdies würde dadurch auch keine Förderung irgend einer Art gewonnen werden: denn ein

---

*) Die beste Vorbereitung für die Philosophie wird die Beschäftigung mit den alten Schriftstellern geben, nicht nur von Seiten der Sprachen (vgl. oben S. 202), sondern auch, wenn sie recht getrieben wird, von Seiten des Gelesenen; namentlich die Platonischen Dialogen: denn Aristoteles ist zu abstrakt, Cicero's philosophische Schriften zu todt, zu gelehrt, fast nur Zusammenstellung mit rhetorischer Aufstutzung. Die Platonischen Dialogen aber, selbst Produkte der ersten, schönen Jugendblüthe der Philosophie, enthalten auch die angemessenste philosophische Nahrung für die Jugend — wenn auch gerade eben deshalb nicht für den philosophirenden Mann oder auch nur Jüngling.

ungenügendes Vorkosten schwächt und verdirbt nur die spätere reine Auffassung*).

Eine gleich scharfe Begränzung, wie gegen das Höherliegende, müssen wir nun auch zweitens gegen das Daneben-Liegende verlangen: gegen die Bürgerschule. Hier möchte jedoch die Scheidung weniger auf die Gegenstände des Unterrichtes zu beziehn sein (obgleich sie sich auch in Hinsicht dieser geltend macht), als auf die Methode. Mathematik und Naturwissenschaften sollen auch auf dem Gymnasium gelernt werden, und besonders die erstere mit der Anspannung und mit dem Zeitaufwande, welche ihr strenger wissenschaftlicher Charakter und ihre in weitem Umkreise regelnde Stellung erfodert**). Aber sie sollen nicht gelernt werden als Vorbereitung für den künftigen Beruf, sondern zur Vervollständigung und Ergänzung, theils der allgemeinen Bildung, welche man mit Recht von

*) Auf Schulen soll überhaupt nichts vollendet, oder auch nur der Vollendung genähert werden; nur Materialen gesammelt für die künftige Verarbeitung, und die Kräfte dafür geübt und ausgebildet: Lust, Gewöhnung, Fähigkeit zu ferneren Studien tief begründet, und Anleitung dazu gegeben werden. Nichts hat im Allgemeinen nachtheiliger gewirkt, als daß man jenen Irrthum immer wieder aufgenommen, und den Schulunterricht als auf ein Ganzes gerichtet dargestellt und ausgeführt hat. Daher die verderbliche Vielthätigkeit, daher die unnatürliche Ueberspannung!

**) Mit Recht hat man darauf gedrungen, daß auch auf dem Gymnasium der reinen Mathematik wenigstens vier Stunden wöchentlich (zwei für die Geometrie und zwei für die Algebra), und außerdem in den oberen Klassen den angewandten mathematischen Wissenschaften wenigstens zwei Stunden wöchentlich anzuweisen seien; und zwar Stunden ungeschwächter geistiger Kraft, d. h. Vormittagsstunden.

Jedem verlangt, der auf den Höhepunkt unserer jetzigen Cultur gestellt werden soll, theils mehr im Besonderen der intellektuellen Anschauungen. Läßt uns nun jener erste (überwiegend materiale) Zweck mehr freie Hand in Hinsicht der Einrichtung des Unterrichtes: so fodert dagegen dieser zweite (überwiegend formale) entschieden eine strengere wissenschaftliche Behandlung: also eine mehr systematische, in scharf anschließender Ableitung fortschreitende Konstruktion der mathematischen Erkenntnisse, und weniger unterbrochen von praktischen Anwendungen. Für den Vortrag der Naturwissenschaften möchte in dieser Hinsicht vorzüglich ein durchgehender Hinblick auf die Geschichte ihrer Entwickelung zu empfehlen sein: auf die Anstrengungen, die es erfodert hat, die Fesseln lang genährter Vorurtheile zu sprengen und abzustreifen, auf die allmäliche Verbesserung der Methoden, durch welche die Entdeckung und Feststellung dieser oder jener wichtigen Momente gelungen ist. Indem diese intellektuellen Entwickelungsverhältnisse hier bestimmter und klarer, als in irgend einem anderen wissenschaftlichen Gebiete, dargelegt werden können, und überdies in einem bei Weitem größeren Reichthum vorliegen: so bildet ihre Darstellung eine höchst schätzbare Ergänzung für die Anschauung der Denkformen, welche der Sprachunterricht vermittelt; und beide zusammen leiten bei Weitem förderlicher in das Studium der Logik, und überhaupt der theoretischen Philosophie ein, als dies irgend durch jenes voreilige Treiben philosophischer Wissenschaften auf dem Gymnasium geschehn könnte.

Der geschichtliche Unterricht des Gymnasiums hat sich, nachdem in den unteren Klassen ein vollständiger Grundschematismus, ein nur wenig umkleidetes Gerippe von

Na-

Namen und Jahreszahlen, angeeignet worden ist, überwiegend (freilich nicht ausschließend) auf die alte Geschichte zu richten. Weniger aus dem gewöhnlich angeführten Grunde, zur Erläuterung der gelesenen Klassiker: denn die für diese nöthigen Erklärungen können ja leichter und besser unmittelbar bei'm Lesen gegeben werden, und zum Theil erklären sie sich selbst. Aber die alte Geschichte ist einfacher, elementarischer; wir müssen also mit ihr den Anfang machen nach dem allgemeinen Grundsatze, der uns überall, wo es thunlich ist, eine von den wesentlichen Grundelementen beginnende Behandlung vorschreibt. Auch möchte überhaupt nur die alte Geschichte für die Schüler des Gymnasiums zu der Anschaulichkeit und Klarheit der Auffassung erhoben werden können, die wir für Diejenigen, welche der höchsten Bildung bestimmt sind, uns überall zum Ziel setzen müssen.

Die neueren Sprachen sind auf dem Gymnasium nur so weit zu treiben, als es erfodert wird, um die ersten Schwierigkeiten zu überwinden, und zu einer ausgedehnteren Bekanntschaft mit ihrer Litteratur Muth zu machen. Also nur das Verständniß leichterer Schriftsteller hat man sich zum Zweck zu setzen. Die Einleitung der Reflexion über die Sprache hat der Unterricht in den alten Sprachen in der Ausdehnung zu bewirken, welche für das jugendliche Alter angemessen ist; wollte man außerdem auch dem Unterricht in den neueren Sprachen diese Richtung geben: so würde man nur unnöthigerweise die Kraft zersplittern und schwächen. Die Erwerbung der Fertigkeit im Schreiben und Sprechen derselben muß das Gymnasium als Privatsache ansehn; und es würde kaum einmal zweckmäßig sein, dazu durch Veranstaltung von Nebenunterricht aufzumuntern.

Weniger scharf möchte das Gymnasium drittens gegen das Tieferliegende: gegen die Elementarschule begränzt sein. Wir haben uns schon dafür erklärt, daß der erste Unterricht der für die höchste Bildungsstufe Bestimmten seinen Elementen nach im Allgemeinen derselbe sein könne, wie für die Uebrigen. Aber die für die höchste Bildungsstufe Bestimmten sind, mit wenigen Ausnahmen, aus den gebildeteren Ständen; sie bringen also schon mehr Bildung mit in die Elementarschule, in formaler wie in materialer Beziehung; und die durch ihre sonstigen Verhältnisse hinzukommenden Unterstützungen verstatten einen schnelleren Fortschritt. Der Elementarunterricht möchte daher für sie in wenig mehr als der Hälfte der Zeit vollendet werden können. Bis dahin, das heißt etwa bis zum zehnten Jahre, möchte allerdings alles dem Gymnasium eigenthümlich Angehörige, auch der Unterricht im Lateinischen, aufzuschieben sein. Vorzüglich auch deshalb, damit schon bei der ersten Annäherung der äußeren Elemente einer fremden Sprache ein bedeutender Halt gewonnen sei für die Anschauung der inneren oder geistigen Grundlagen der Sprache, wie sie der Unterricht in der Muttersprache mitgetheilt hat, und vermöge dessen, so viel als möglich, für immer der überwiegend äußerlichen oder Wort-Auffassung der alten Sprachen vorgebeugt werde. Da, nach den von uns entwickelten Grundsätzen, das Lateinische nicht produktiv geübt zu werden bestimmt ist, so brauchen wir uns nicht mit demselben zu übereilen.

Daß es bei dem Unterricht in den alten Sprachen auf dem Gymnasium, indem dasselbe als öffentliche Schule einen allgemeinen Maßstab erfodert, zweckmäßig sei, die lateinische vorangehn, später aber ein Uebergewicht der

griechischen eintreten zu lassen, haben wir schon früher*) auseinandergesetzt. Was die französische Sprache betrifft, so sehn wir keinen Grund, weshalb derselben für das Gymnasium vor den übrigen ein Vorzug eingeräumt werden, oder weshalb ihr Unterricht schon von den mittleren Klassen an beginnen solle. Wer sie in dem Maße erlernen will, daß ihm ein früherer Anfang nöthig ist, möge dies durch Privatunterricht thun: wie dies ja auch schon jetzt allgemein geschehn muß, da der Unterricht in ihr nur höchst selten auf einem Gymnasium gedeiht. Dieses also beginne den Unterricht darin höchstens mit Obertertia oder Sekunda: wie wir denn überhaupt für das Gymnasium unter den neueren Sprachen entschieden der englischen den Vorrang ertheilt wünschten, indem deren Litteratur der unsrigen ungleich geistig verwandter und in jeder Hinsicht tiefer bildend ist.

Der einzige Gegenstand des Unterrichtes, für welchen sich als Verbindungsmittel zwischen dem Gymnasium und der Universität manches Empfehlende anführen lassen möchte, wäre eine allgemeine Encyklopädie und Vorbereitung zum akademischen Leben. Jedoch hat man den Nutzen und die Nothwendigkeit namentlich der ersteren meistentheils überschätzt. Die Aufgabe einer encyklopädischen Darstellung, d. h. eines halben Bekanntmachens des Unbekannten, ist überhaupt mit so großen Schwierigkeiten verbunden, daß sie höchst selten zu bedeutender Förderung ausgeführt werden kann; und sie würde sich auf dem Gymnasium so im Aeußerlichen halten müssen, daß man von ihr schwerlich, wie Einige gemeint haben, die Ver-

*) Vgl. S. 176 ff. und S. 231 f.

mittelung einer tiefer begründeten Wahl des künftigen Berufes zu hoffen hätte.

In Hinsicht der Gegenstände des Unterrichtes möchte es überhaupt schwerlich nöthig oder auch nur wünschenswerth sein, außer derjenigen Vermittelung zwischen dem Gymnasium und der Universität, welche das Studium der alten Sprachen, der Geschichte und der Mathematik, wo dieselben wahrhaft geistig betrieben werden, schon von selbst in sehr reichem Maße gewährt, noch eine andere zu erstreben. Wohl aber möchte eine solche Vermittelung in Hinsicht der Methode des Studiums einzurichten sein, und diesen höchst wichtigen Punkt haben wir zuletzt noch sorgsam ins Auge zu fassen.

Die der höchsten Bildungssphäre Bestimmten sollen auf die Höhe der Menschheit erhoben, oder es soll wenigstens der Versuch gemacht werden, sie zur vollen geistigen Mündigkeit auszubilden. Aus diesem Grunde werden sie auf der höchsten, für sie eingerichteten Unterrichtsanstalt, auf der Universität, in Hinsicht des Gebrauches ihrer Zeit und ihrer Kräfte ganz frei hingestellt: während dies für die Uebrigen ihre ganze Unterrichtszeit hindurch kaum in annäherndem Maße geschieht. Aber der Uebergang von der Gebundenheit des Gymnasiums zur vollen Freiheit der Universität ist für die Meisten zu schroff, und daher in vielen Beziehungen gefährlich. Wir haben uns hier nur auf das Intellektuelle zu beschränken: wo die üblen Folgen in den früher*) bezeichneten Erfahrungen nur in zu großer Ausdehnung hervortreten. Man beobachte unsere Studirenden. Ein nicht geringer Theil thut in dem ersten

*) Vergl. S. 439 f.

Universitätsjahre so gut wie gar nichts; die Meisten kommen wenigstens nicht über ein treues Nachschreiben der Vorlesungen und eine todte Wiederholung derselben hinaus; ein angestrengtes Selbstarbeiten tritt bei Vielen erst in der letzten Zeit vor dem Examen, und aus Furcht vor demselben ein (auch dann also nur von mehr mechanischer Art und als Gedächtnißwerk), und wird mit dieser Furcht wieder abgeworfen, so daß sie ihr ganzes Leben hindurch nur durch ihre nothwendigen Berufsgeschäfte mit dem allgemeinen geistigen Erwerbe der Menschheit in Verbindung bleiben. Allerdings giebt es hievon viele ehrende Ausnahmen; aber sie sind doch nur ein kleiner Theil des Ganzen; und es möchte nicht zu berechnen sein, wie viel Unheil, auch für alle Zweige des praktischen Lebens, aus diesem lässigen, todten, buchstabenartigen Treiben der Wissenschaften auf der Universität hervorgeht.

Die Grundquellen hievon nun sind allerdings von mannigfacher Art, und es kann uns nicht in den Sinn kommen, sie durch irgend eine Einrichtung unserer Unterrichtsanstalten gänzlich verstopfen zu wollen. Aber eine der vorzüglichsten haben wir unstreitig darin zu suchen, daß die Meisten nie recht die Fähigkeit zu eigenem wissenschaftlichen Arbeiten erwerben: durch welche doch auch erst Lust dazu begründet, und so dem Andrängen anderer, davon abziehender Potenzen gewehrt werden kann. Und in dieser Hinsicht vorzüglich möchten wir einen Zwischenzustand zwischen dem Gymnasium und der Universität wünschen: eine Selecta, aber in ganz anderer Weise, als die man gemeiniglich als reine Fortsetzung der Prima, oder gar als eine Art von philologischem Seminar eingerichtet hat, und eben so durchaus verschieden von den, hier und dort noch bestehenden

unglückseligen Zwittergeschöpfen akademischer Vorbereitungsanstalten, in welchen über alle Gegenstände des Universitätsunterrichtes Vorlesungen gehalten, und dadurch die Triebe dazu abgestumpft, und der Geschmack dafür verdorben wird.

Die Bestimmung dieser Selecta, für welche übrigens der Zeitraum eines Halbjahres genügen würde, müßte vorzüglich darauf gehn, Selbstarbeiten und Selbstdenken zu lehren unter Aufsicht und Kontrolle, daran zu gewöhnen, und Lust dazu einzuflößen: wie überall im Geistigen, rein durch die Steigerungen, welche davon empfunden würden*). Es müßten durchaus keine eigentlichen Vorlesungen gehalten werden (sonst würde man immer wieder zu dem alten Schlendrian zurückkommen), sondern nur gelegentlich zusammenfassende, koncentrirende Vorträge, wobei keine Feder angerührt werden dürfte, und Prüfungen in der Form von Gesprächen. Die Hauptsache aber müßte eigenes Arbeiten nach Büchern sein, in den mannigfachsten Formen, die jedoch stets, mehr oder weniger, eigene Kraftäußerungen mit sich führten: Auszüge, Uebersichten, Zusammenfassungen; Vergleichungen zwischen zwei oder mehreren entgegengesetzten Ansichten, Widerlegungen der einen aus der andern, oder gegenseitig, oder aus der Sache; Anwendungen, wo das Feld dafür ebenfalls schon gegeben wäre, oder leicht erreicht werden könnte; erste Versuche in eigenen umfassenderen Beurtheilungen und Ausarbeitungen. Die hiebei zum Grunde gelegten Schriften müßten sich allerdings auf die Gegenstände des Universitätsunterrichtes beziehn: theils auf die allgemeineren, theils auch schon auf die ersten Studien der Fakultätswissenschaften; wobei man keine strenge

*) M. vgl. S. 82.

Scheidung der Fakultäten zu beobachten hätte, indem hiebei noch am ersten eine innerlich begründete Verbesserung der getroffenen Wahl erreicht werden könnte. Hiedurch würde sich zugleich eine Art von praktischer, selbstthätig erworbener Encyklopädie bilden; auch die Fleißigeren und Fähigeren in den Stand gesetzt werden, zu unterscheiden, inwieweit ihnen die Universitätslehrer Selbstgedachtes oder nur Zusammengetragenes, Begründetes oder Unbegründetes geben*).

Auf jeden Fall glauben wir diese noch rohe, und der vielfachsten Ausbildung fähige Skizze eines solchen Zwischenzustandes der Aufmerksamkeit denkender Pädagogen dringend empfehlen zu müssen.

§. 142.
Die Bürgerschule.

Die Grundidee der Bürgerschule (um auch hier mit der Zusammenstellung des früher einzeln Gefundenen zu beginnen) ist der des Gymnasiums gewissermaßen entgegengesetzt. Die Bestimmung ihrer Schüler ist, wenn gleich auch eine geistige Wirksamkeit, doch eine Wirksamkeit, nicht auf die geistige, sondern auf die äußere Welt. Zu den Mitteln nun, welche sie dazu befähigen sollen, gehört allerdings unter Anderem auch die Sprache, aber nur inwiefern dieselbe

*) Für den Verfasser der vorliegenden Schrift war ein solcher Zwischenzustand zufällig dadurch entstanden, daß seine Rückkehr aus dem Feldzuge von 1815 in die Mitte des folgenden Winterhalbjahres fiel, und ihm so noch vier Monate bis zum Beziehen der Universität übrig blieben. Er kann nicht genug sagen, in welchem Maße ihm dieser durch den freiesten Gebrauch einer guten Bibliothek ausgefüllte Zwischenraum für einen selbstthätig erworbenen Ueberblick und eine tiefere Anregung des eigenen Denkens förderlich geworden ist.

der allgemeinen Mittheilung zum Grunde liegt, und außerdem auch den Wissenschaften für ihre Ausbildung unentbehrlich ist. Im Uebrigen aber müssen sie sich, bei ihrer Wirksamkeit auf die äußere Welt, auch an die Gesetze und Verhältnisse der äußeren Welt anschließen. Also da die künftige Wirksamkeit der in der Bürgerschule Zubildenden nach menschlichen Zweckbeziehungen erfolgt, und insofern nach Produkten des menschlichen Geistes, führen wir sie ebenfalls in die geistige Welt ein, aber nicht so umfassend, nicht so elementarisch. Nur den unmittelbaren Schauplatz ihrer Thätigkeit, nur die jetzige Welt brauchen wir sie kennen zu lehren: nur die neueren Sprachen und die neuere Geschichte in ihren Unterricht aufgenommen zu werden, wenn gleich die Ergänzung, welche diese für die geistige Anschauung darbieten, weniger weit reicht, und ein weniger tiefes Verständniß vermittelt, als die alten Sprachen und die alte Geschichte*). Während wir aber hiedurch den Kreis ihrer Wirksamkeit von seiner geistigen Seite aufklären, und ihnen zur Uebung und Ausbildung der für diese erfoderlichen Kräfte Gelegenheit verschaffen, müssen wir in gleichem, ja (weil dies unmittelbar mit ihrem einstigen Berufe zusammenhängt) in größerem Umfange auch die äußere Welt zum Gegenstande ihres Unterrichtes machen, wie dieselbe in den Naturwissenschaften und der Mathematik dargestellt und tiefer begründet wird. Auch für die Bürgerschule also läßt sich keineswegs, wie Manche gewollt haben, ein einziger Unterrichtsgegenstand als der hauptsächlichste bezeichnen und durchführen, sondern das Geistige als regelnder Ausgangspunkt, das Materielle als Zielpunkt der

*) M. vgl. S. 162 ff.

künftigen Wirksamkeit, und die sie repräsentirenden Unterrichtsgegenstände: neuere Sprachen, neuere Geschichte und (für die allgemein-menschliche Bildung) Moral und Religion auf der einen Seite, Naturwissenschaften, Mathematik und die Erwerbung gewisser äußerlicher Fertigkeiten auf der anderen Seite, sind für sie von gleicher Wichtigkeit und erfodern die gleiche Berücksichtigung für die Einrichtung des Unterrichtes.

Für die weitere Ausbildung dieser Grundidee müssen wir auch hier, wie bei dem Gymnasium, zunächst die Gränzen schärfer ziehn, als dies gewöhnlich zu geschehn pflegt. Zuerst die Gränzen gegen das Höherliegende, oder vielmehr gegen das Nachher-folgende. Wir haben nämlich hier nicht, wie bei dem Gymnasium, nach dem Unterrichte der Schule ein in Hinsicht der Reflexion, der Geistigkeit Höheres; vielmehr bildet jener gewissermaßen den höchsten Lichtpunkt im Leben des Schülers, vermittelt die höchste geistige Koncentration, die wahrscheinlicherweise überhaupt für ihn eintreten wird. Der spätere Unterricht ist nur ein speciellerer, ausgeführterer, aber dabei mehr auf der Oberfläche bleibender; er geht mehr in die Breite, steigt aber dafür, mehr oder weniger, von der schon gewonnenen Höhe wieder hinab. Dieses Verhältniß also haben wir in der Bürgerschule rein und scharf auszuprägen, und von derselben Alles auszuscheiden, was der Vorbereitung für den besonderen Beruf angehört.

Auf der anderen Seite aber dürfen wir nicht übersehn, daß allgemeine und besondere Bildung hier gewissermaßen einander näher rücken, indem sie in einen kürzeren Zeitraum zusammengedrängt werden. Da die Schüler der Bürgerschule eine weniger hohe Stufe der geistigen Bildung zu

erklimmen haben, so werden sie eher damit fertig, und können und müssen die Vorbereitung für den besonderen Beruf früher anfangen: müssen sie in dem Alter, in welchem der Gymnasiast derselben noch ganz fremd ist (wo er vom Gymnasium zur Universität abgeht) schon großentheils vollendet haben. Der Zeitraum bis dahin also würde schon die Universität mit umfassen, und das, wozu wir ihn entließen, den Kandidatenjahren der für die höchste Bildungsstufe Bestimmten parallel liegen. Und dennoch dürfen wir ihn nicht wohl früher entlassen, indem es, wie wir uns überzeugt haben*), in hohem Maße wünschenswerth ist, so lange als möglich für die Bildung der verschiedenen Klassen von Bürgern eine gewisse Einheit festzuhalten. Aus diesem Grunde wäre es zu wünschen, daß man die Bürgerschule allerdings bis in dasselbe Alter hin, wie das Gymnasium, fortführte, aber ihre beiden oberen Klassen darin der Universität gleich stellte, daß es den Schülern frei stände, der Besonderheit ihres künftigen Berufes gemäß, dieser oder jener Unterrichtsgruppe eine größere Ausdehnung für ihre Bildung zu geben, und dagegen andere dafür zurücktreten zu lassen. Es müßte ihnen also, wie den Studenten, die Wahl unter mehreren Studien verstattet sein; aber in dem Charakter der Schule, nur nach allgemeineren Fächern und mit strengerer Kontrolle: daß heißt, was innerhalb der von Jedem gewählten Fächer liegt, müßte er vollständig und nach einer vorgeschriebenen Ordnung zu studiren und zu treiben gehalten sein**).

*) M. vgl S. 427 f.

**) Diese Einrichtung ist auch schon von mehreren Anderen vorgeschlagen worden, z. B. von Harnisch (Die deutsche Bürgerschule ꝛc., Halle 1830, S. 181, vgl. S. 120 f.) und von Fischer,

Als solche besondere Unterrichts-fächer oder Unterrichts-gruppen würden sich ergeben:

Mathematik,
Naturwissenschaften,
neuere Sprachen,
Geschichte,
die verschiedenen Kunstfertigkeiten.

Dabei leuchtet es jedoch ein daß für keine künftige Berufsgattung Eine dieser Unterrichtsgruppen hinreichen, sondern daß stets mehrere mit einander verbunden werden, z. B. der künftige Chemiker Mathematik und Naturwissenschaften, der künftige Kaufmann neuere Sprachen und Mathematik, oder, statt der letzteren, Naturwissenschaften, oder beides, der künftige Officier Geschichte und Mathematik ꝛc. würde studiren müssen. Auch müßte es gestattet sein, alle Fächer zu studiren; jedoch nur unter der Bedingung, daß dafür eine verhältnißmäßig längere Zeit angewandt würde: denn jeder Unterrichtsgruppe muß die für ihr gründliches Studium nöthige Zeit unvermindert zugetheilt werden. Indem man jedoch dies alles frei stellte, müßte auf der anderen Seite streng darauf gehalten werden, daß in den vorhergehenden Klassen alle Unterrichtsgegenstände gleichmäßig gelehrt und mit gleichem Fleiße von den Schülern getrieben würden; eben so auch in den beiden ersten Klassen in Hinsicht der Unterrichtsgegenstände, welche Allen gemeinsam bleiben, wie deutsche Sprache, Moral und Religion.

(Ueber die zweckmäßigste Einrichtung der Lehranstalten für die gebildeteren Stände ꝛc., Berlin 1806, S. 86 ff.) dessen Plan, wie wir schon oben (S. 422) angeführt, darin abweicht, daß er eine besondere Anstalt, die er „Realakademie" nennt, der Universität parallel, mit dem „Realgymnasium" in Verbindung errichtet wissen will.

Nur höchst selten, wo man eine entschieden geniale Richtung vor sich hätte, und kaum da, würde man die Vernachlässigung dieses oder jenes Einzelnen, nie die Vernachlässigung aller übrigen Unterrichtsgegenstände, außer Einem, gestatten können.

Fassen wir nun zweitens die Begränzung der Bürgerschule gegen das ihr Parallel-Liegende, gegen das Gymnasium, ins Auge: so stoßen wir auf die bis zu unseren Zeiten hin vielfach umstrittene Frage: ob der Unterricht in den alten Sprachen, oder vielmehr (da man auf die griechische allgemein Verzicht geleistet hat) ob der Unterricht in der lateinischen Sprache in die Bürgerschule aufzunehmen sei. Die Meisten haben sich noch immer dafür erklärt; und indem wir uns zur Gegenparthei schlagen, müssen wir demnach die von Jenen angeführten Gründe einer genauen Prüfung unterwerfen.

Den allgemeinsten unter diesen, daß nämlich unsere ganze Bildung so innig mit der des Alterthums zusammenhange, daß wir in jeden einigermaßen das Höhere erstrebenden Unterricht wenigstens Eine alte Sprache aufnehmen müßten, brauchen wir, nach dem schon früher*) darüber Gesagten, nur zu berühren. Die neuere Bildung hat sich immer mehr und mehr von der des Alterthums frei gemacht, und kann jetzt als durchaus in sich selbst begründet angesehn werden. Mit den für die höchsten Berufsgattungen Bestimmten müssen wir allerdings, um des für sie nothwendigen volleren Verständnisses willen, zu jenen tieferen Gründen zurückgehn; aber für Diejenigen, welche nur auf der Grundlage der gegenwärtigen Verhältnisse und mehr äußerlich

*) Vgl. S. 223 ff.

wirksam sein sollen, bedarf es dieses Zurückgehnes nicht. Ueberdies aber tritt gerade bei Demjenigen, was für die Bürgerschule als das Hauptsächlichste anzusehn ist, bei der Mathematik und den Naturwissenschaften, jene Grundlegung durch das Alterthum so zurück, daß wir sie selbst für die höchste Bildungsstufe zur Seite liegen lassen. Gegen die außerordentlichen Fortschritte der neueren Wissenschaft erscheint der Erwerb des Alterthums als unbedeutend; auch liegt ja der Quell dieses Erwerbes uns eben so unmittelbar, wie den Alten, vor, und die Methode seiner Benutzung hat so viele Erleichterungen und Verbesserungen erfahren, daß wir in keiner Beziehung nöthig haben, zu jenen zurückzugehn.

Wir haben uns ferner ebenfalls schon bei einer anderen Gelegenheit*) gegen die Meinung erklärt, daß der Unterricht im Lateinischen, auch für die einer niederen Berufsgattung Bestimmten, zur Prüfung der Fähigkeiten nothwendig sei, und damit denselben der Uebergang zur höheren erleichtert werde. Eine solche Prüfung würde in der That viel zu theuer erkauft werden, wenn wir um der Wenigen willen, für welche jener Uebergang wirklich eintreten könnte, eine so große Anzahl von Anderen unzweckmäßig unterrichten wollten; und eine Prüfung hieran würde überdies höchst unsicher sein, da gerade der elementarische Unterricht in der lateinischen Sprache noch wenig höhere Kräfte in Anspruch nimmt. Sie kann zehnfach anders mit weit größerer Wahrscheinlichkeit eines richtigen Ergebnisses angestellt werden; und wer sich zu einem solchen Tausche entschließt, nachdem er früher fehlgegriffen hat, muß dies auf seine eigenen Unkosten thun.

---

*) M. vgl. S. 429 f.

Aber die lateinische Sprache, hat man gemeint, bildet doch in vielen Beziehungen die Grundlage für anderweitige Kenntnisse. Aber in welchen eine wesentliche, und die die Mühe lohnte, welche ihre Erlernung erfodert? — Daß man dadurch in den Stand gesetzt werde, manche wissenschaftliche und technische Kunstausdrücke zu verstehn, ist unstreitig eben nicht hoch in Anschlag zu bringen; man kann sich ja dieselben auch sonst erklären lassen; und übrigens müßte man dafür weit eher das Griechische lernen, von welchem weit mehr Kunstausdrücke abgeleitet sind. Daß, was man außerdem angeführt hat, die lateinische Sprache die Stammsprache ist für die meisten neueren, und also den Unterricht in diesen bedeutend erleichtert, muß allerdings zugestanden werden; aber die Zeit und die Mühe, welche man anwenden muß, um dieser Erleichterung theilhaftig zu werden, möchte doch wohl ungleich größer sein, als was man dadurch erspart*).

---

*) Spilleke, der sich ebenfalls für die gänzliche Ausscheidung des lateinischen Unterrichtes entscheidet („Ueber das Wesen der Bürgerschule", Programm von 1822, S. 30 ff.), bemerkt sehr richtig, daß die übergroße Vorstellung von der Erleichterung dadurch schon durch das Beispiel der Mädchen widerlegt werde, „welche oft in sehr kurzer Zeit einige oder mehrere dieser Sprachen erlernen, ohne jenen Umweg gemacht zu haben". „Indessen (fügt er treffend hinzu) selbst zugegeben, daß die Kenntniß des Lateinischen wirklich ein Erleichterungsmittel dafür wäre, so ist dennoch dieses Mittel schwerlich zu gebrauchen, weil es seiner Natur nach schwerer zu erlangen ist, als der Zweck selbst, welchen man dadurch erreichen will. Natürlich: denn es sind ja nicht die Wörter, wodurch eine Sprache schwer zu lernen wird, diese sind eben nur der Körper; es ist vielmehr die ganz verschiedene Anschauungsweise, der völlig abweichende Charakter, welcher in diesen Hüllen sich offenbart, wodurch Sprachen innerlich von einander unterschieden sind; weshalb man mit Recht behaupten darf, daß, ungeachtet der äußeren

Was ferner die bildende Kraft oder den formellen Gewinn aus diesem Unterrichte betrifft: so haben wir denselben so hoch angeschlagen, als es die Vertheidiger dieser Ansicht nur irgend wünschen können*). Aber dieser formelle Gewinn tritt doch erst im weiteren Erfolge des Unterrichtes ein, wenn derselbe mehr innerlich eindringt; die äußeren Sprachelemente, und die allgemeinsten und einfachsten Kombinationen haben noch wenig Bildendes; und gar nichts, was nicht durch einen angemessenen Unterricht in der Muttersprache und in übrigen neueren Sprachen eben so wohl, ja ungleich vollkommener erreicht werden könnte**).

Gesetzt nun auch, haben endlich Einige gemeint, der höhere formelle Gewinn wäre gering, eben so wie der materielle: was schadet es, wenn wir den Unterricht im Lateinischen in die Bürgerschule mit aufnehmen? Er gewährt wenigstens eine gute Gedächtnißübung. — Aber auch dies können wir nicht gelten lassen. Denn einmal schadet allerdings Alles, was, ohne bedeutende Förderung, Zeit und

---

Verwandtschaft, welche die genannten Sprachen mit dem Lateinischen haben, sie dennoch uns näher stehn, als dieses, und wir sie uns deshalb auch weit leichter aneignen können".

*) Man vgl. oben S. 162 ff.

**) Wir geben gern die Erfahrung zu, auf welche sich Wiecke („Die höhere Bürgerschule ꝛc.", Halle 1834, S. 15) beruft, daß die Schüler, „trotz dem daß sie vier, und früher sogar fünf Jahre lang einen sehr gründlichen Elementarunterricht genossen hatten, in den beiden unteren Klassen der Oberschule durchschnittlich nicht den Grad von formeller Bildung erlangt hatten, den der Schüler in Quinta und Sexta des Gymnasiums sich erwirbt". Aber war auch wohl mit Jenen der Unterricht in der Muttersprache und anderen neueren Sprachen innerlich entwickelnd getrieben werden? — Man nehme hinzu, was hierüber sogleich im Folgenden bemerkt werden wird.

Kräfte in Anspruch nimmt, schon eben hiedurch, da wir deren viel zu wenig haben für die vollständige Aneignung der unendlich reichen Bildung, welche die übrigen Unterrichtsgegenstände der Bürgerschule darbieten. Außerdem aber entsteht dadurch nicht selten Mismuth und Widerwille gegen das Lernen überhaupt oder gegen die Lehrer. Und überdies, wie wir gesehn*), giebt es ja keine allgemeine Gedächtnißübung, wie es überhaupt keine allgemeinen oder abstrakten Vermögen der Seele giebt; die Uebung des Gedächtnisses trifft stets nur die Anlagen für einzelne Vorstellungen und das mit diesen Einstimmige; und so möchte denn die bei dem Unterrichte im Lateinischen zu gewinnende Uebung für die Gedächtnisse, auf welche es bei der Bürgerschule vorzüglich ankommt, ziemlich unfruchtbar sein.

Wir müssen daher für die gänzliche Ausscheidung des Unterrichtes im Lateinischen aus der Bürgerschule stimmen: und für eine um so strengere Ausscheidung, da die Erfahrung vielfach gezeigt hat, daß, wenn man in dieser Beziehung auch nur den kleinsten Theil nachgiebt, in Kurzem das Ganze wieder da ist. Der Wohlwollende und von Eifer zu wirken Erfüllte will gern den Kreis seiner Wirksamkeit so weit als möglich ausdehnen, will es Allen recht machen, Allen genügen; und so wird denn, so wie das Gymnasium nur zu oft seine Kraft zersplittert und geschwächt hat durch die Aufnahme des der Bürgerschule Angehörigen, die Bürgerschule leicht Gymnasium werden wollen, wenn wir nicht den Riegel streng und fest vorziehn**).

Da-

*) Vgl. S. 39 ff.

**) Man hat noch mehr äußerlich angeführt, daß es doch in kleineren Städten, die kein Gymnasium haben, für manche gebildete Familien, welche ihre Söhne studiren lassen, und doch nicht

Dafür würde denn, wie wir bemerkt, dem Unterrichte in den neueren Sprachen (der Muttersprache und den fremden) mehr die Richtung nach der Seite der Reflexion zu geben sein: zum Behuf eines freien geistigen Ueberblickes, so weit wir den Horizont der Bürgerschule ausdehnen können und sollen, und zum Behuf einer geistigen Emancipation von der Beschränkung der unmittelbaren Umgebungen. Wo dies nicht geschieht, wird man immer wieder zu den alten Sprachen zurückkehren müssen. Das geistige Bewußtsein, welches durch die Sprachauffassung erworben wird, läßt sich durch keinen anderen Unterrichtsgegenstand erwerben,

---

gern früh in fremde Hände geben wollen, ein dringendes Bedürfniß sei, daß ihnen in der Bürgerschule Gelegenheit gegeben werde, dieselben im Lateinischen wenigstens bis zu den mittleren Klassen hin unterrichten zu lassen. Aber ist es nicht höchst unbillig, daß um dieser doch gewiß, im Verhältniß zu den Anderen, höchst geringen Anzahl willen, alle übrigen unzweckmäßig unterrichtet werden sollen? Um so mehr, da ja dieses Opfer zu Gunsten Derjenigen verlangt wird, welche die Geldmittel besitzen, um jenem Bedürfnisse durch Privatstunden abhelfen zu lassen. — Dabei würde nur sehr zu wünschen sein, daß diese Privatstunden nicht durch die Lehrer der Bürgerschule ertheilt würden, welche sonst gewissermaßen gezwungen werden, ihre besten Kräfte ihrem eigentlichen Berufe zu entziehn, und dies — leider — meistentheils um des äußeren Gewinnes willen gern thun werden. Auch wäre es sehr leicht, sich auf andere Weise zu helfen. Man denke nur an das große Heer brot- und beschäftigungsloser Kandidaten der Theologie, die jetzt genöthigt sind, als Hauslehrer oder als Lehrer an den Trivialschulen in großen Städten, häufig die Bildung ihrer Schüler und ihre eigene zu verkümmern, und die man für jene bei Weitem heilsamere Beschäftigung vertheilen, und zugleich — unter einsichtsvoller Kontrolle zweckmäßig für das Predigtamt üben könnte, was jetzt leider gar nicht geschieht! Eine Einrichtung, die außerdem noch in vielen anderen Beziehungen sehr fruchtbar werden könnte.

am wenigsten durch den in der Mathematik und den Naturwissenschaften*).

Was das Sprechen und Schreiben fremder neuerer Sprachen betrifft: so möchte, wegen des vielfachen Gebrauches derselben in vielen Berufsgattungen, allerdings zu wünschen sein, daß die Bürgerschule von Anfang an zu Anweisungen und Uebungen darin Gelegenheit darböte. Aber mehr um dieses äußerlichen Zweckes willen, und zur Ersparung der Kosten des Privatunterrichtes, als daß es wesentlich in ihren Unterrichtskreis gehörte. Denn theils liegt die Erwerbung der Fertigkeit darin anderen Berufsgattungen, ja den meisten von denjenigen, welche ihre Vorbildung von der Bürgerschule erwarten, zu sehr zur Seite; theils ist dieser Erwerb, an und für sich betrachtet, zu wenig bildend**); theils endlich kann man (wie die Erfahrung durchgehends bestätigt), indem hiebei Alles auf vielfache Uebung der Einzelnen ankommt, in nur einigermaßen zahlreichen Klassen für diesen Unterricht doch keinen bedeutenden Erfolg erwarten; und es möchte daher zu wünschen sein, daß derselbe, auch in öffentlichen Anstalten, durch Verminderung der Schüleranzahl so viel als möglich dem Privatunterrichte genähert würde. Nur jener mehr innerlich eingehende, reflektirende, den Genius der fremden Sprachen mit dem der Muttersprache in Vergleich stellende Unterricht also werde allgemein, und als wesentlicher Bestandtheil der Bürgerschule ertheilt; der mehr äußerliche im Sprechen und Schreiben nur als Nebenunterricht und für Diejenigen, welche dazu, im Hinblick auf ihren künftigen Beruf, oder aus innerem Triebe her, am meisten Neigung zeigen.

*) M. vgl. oben S. 198 ff., 202 ff. und 211.
**) M. vgl. S. 143 ff.

Schon in Hinsicht dieses Unterrichtsgegenstandes nun ergiebt sich eine durchgreifende Verschiedenheit der Methoden, welche für die Bürgerschule und für das Gymnasium erfodert werden. Denn in dem letzteren, wie wir uns überzeugt haben*), sind die neueren Sprachen nur so weit zu lehren, als es nothwendig ist, um zur Erwerbung des vollkommenen Verständnisses der fremden Schriftsteller Muth zu machen. In gleicher Art nun zeigen sich die anzuwendenden Methoden auch bei allen übrigen Unterrichtsgegenständen verschieden.

Bei dem Unterrichte in der Muttersprache haben wir auf der Bürgerschule, eben so wie bei dem in den fremden neueren Sprachen, ein volleres und klareres Bewußtsein über die inneren Gründe der Sprache zu erstreben, als Grundlage für die philosophische Bildung**). Aber bei dem Unterrichte in der Muttersprache ist ganz allgemein die Ausübung als das Hauptmoment zu betrachten***). Dieser nun haben wir augenscheinlich hier eine überwiegende Richtung auf die Geschäftsverhältnisse zu geben: denn diese sind es ja doch, für welche die Muttersprache im künftigen Berufe angewandt werden soll, nicht, wie bei der ersten Bildungsstufe, für die Wissenschaft und für die ihr zunächst liegenden umfassenderen und geistigeren praktischen Gebiete. Vorzüglich (was nur zu häufig vernachlässigt wird) hat man hiefür den mündlichen Ausdruck zu üben, noch mehr als bei'm Gymnasialschüler. Denn in dem Leben der für einen äußeren Beruf Bestimmten nimmt ja unstreitig der mündliche Verkehr (in den Formen des Auftrages,

*) Vgl. S. 449.

**) M. vgl. hiezu oben S. 134 ff.

***) M. vgl. S. 353 ff.

des Befehles, der Verabredung ꝛc.) eine bei Weitem größere Ausdehnung ein, im Vergleich mit dem schriftlichen oder schriftstellerischen, als bei dem in einer geistigen Wirksamkeit Thätigen. Oder gesetzt auch, daß beide gleich viel sprächen und schrieben: so ist doch das Schreiben des bürgerlichen Geschäftsmannes weit mehr bloßes Surrogat eines Sprechens, während dagegen der Gelehrte, der Lehrer, der Prediger, ja selbst der Jurist ꝛc. umgekehrt überwiegend spricht, was als Abdruck eines Geschriebenen betrachtet werden könnte, d. h. was eine sorgsamere, tiefere, genauere Ausbildung erfodert, wie sie unsere Gedankenentwickelung gewöhnlich erst bei'm Niederschreiben und durch das Niederschreiben erhält. Daher auch hier nicht selten das Zu-Sprechende vorher (ganz oder theilweis) koncipirt, und nach dem Koncepte auswendiggelernt oder doch in öfterem Durchlesen eingeprägt wird; während der bürgerliche Geschäftsmann spricht, was ihm im Augenblick zufließt, und schreibt, wie er sich mündlich ausdrucken würde.

Von der Geschichte, wenn gleich die diesem Unterrichtsgegenstande wesentliche Bestimmung, die geistige Welt darzustellen*), auch für die Bürgerschule keineswegs ganz verloren gehn darf, hat doch diese mehr die Verhältnisse des äußeren Völkerverkehrs, und zwar der neueren Zeit, in Betracht zu ziehn. Außerdem ist der Geschichte der Erfindungen, der für das Leben nützlichen Einrichtungen, der Künste, der Handelsverhältnisse ꝛc. eine besondere Aufmerksamkeit zuzuwenden; und in Hinsicht des Geistigen mehr der Standpunkt des Staatsbürgers, als (wie bei dem Gymnasialunterrichte) der des Weltbürgers geltend zu machen.

*) M. vgl. S. 385 ff.

Beispiele von uneigennützigen Opfern für den Staat, die Stadt, die Korporation; von Redlichkeit und Gewissenhaftigkeit in Geschäftsverhältnissen; von unermüdlicher Betriebsamkeit, anfangs unter Entbehrungen und ringsumher ungünstigen Aussichten, und später mit glänzendem Erfolge gekrönt ꝛc.: diese und ähnliche Bilder würde der Unterricht auf der Bürgerschule auszumalen haben; während der des Gymnasiums zwar auch diese mit Liebe und Nachdruck hinzustellen, aber doch nicht den Schüler dabei festzuhalten, sondern ihn auch noch über die letzte, in den Volks- und Zeitverhältnissen gegebene Schranke hinweg, zu dem allgemein-menschlich Großen und Bedeutenden zu führen hat.

In Hinsicht des mathematischen Unterrichtes ist es augenscheinlich, daß er auf der Bürgerschule, ihrer Bestimmung gemäß, weniger streng systematisch zu sein braucht; und dagegen mehr Anwendungen hineinziehn, und mehr Gewandtheit im Gebrauche der mathematischen Konstruktionen für die verschiedenen Lebensverhältnisse erstreben muß. Wir müssen dem Schüler viel Gelegenheit geben zu messen, verwickelte Berechnungen mit Genauigkeit und Sorgfalt zu vollziehn, so viel als möglich zugleich in Verbindung mit eigenen Beobachtungen; müssen ihm den ganzen großen Umfang, in welchem die Mathematik erklärend und regelnd die Natur und die menschliche Praxis beherrscht, so reich und für eine so frische Gegenwart als möglich ausbilden.

Eben so sind auch die Naturwissenschaften weniger systematisch und dafür mit überwiegender Richtung auf die praktische Anwendung zu behandeln. Der Zögling der Bürgerschule muß viele einzelne Anschauungen bilden von Natur- und Kunstprodukten, und zwar in vielfacher Wieder-

holung, damit er das Angeschaute wirklich vollständig auffaßt und sich einprägt, nicht bloß flüchtig sich vorübergehn läßt. Dabei muß er so viel als möglich aktiv werden: selbst anfassen, zergliedern, versuchen, Experimente anstellen, Abhülfen des Mangelhaften und Verbesserungen versuchen. Indem von ihm weniger, als von dem Gymnasialschüler, eine höhere geistige Selbstthätigkeit, dafür aber in desto größerer Ausdehnung eine äußerlich-praktische verlangt wird: so können wir mit der allgemein-elementarischen (allen Berufsgattungen dieser Bildungsstufe als elementarische gemeinsamen) Uebung darin kaum früh genug anfangen: um so mehr, da diese Selbstthätigkeit, ihrer Natur nach, früher als jene höhere geistige entwickelt werden kann.

§. 143.
Die Volksschule.

Das Gebiet der Volksschulen ist unstreitig dasjenige in der Pädagogik, auf welchem während der letzten sechzig Jahre bei Weitem das meiste Leben verbreitet gewesen ist. In Folge des zuerst vom Freiherrn von Rochow gegebenen, dann von den Philantropinisten fortgeführten und von Pestalozzi neu verstärkten und veredelten Anstoßes, haben sich die eifrigsten Bemühungen talentvoller Männer hiefür vereinigt, und durch diese ist so viel Treffliches geleistet und auch die Theorie dieser Gattung von Schulen so einstimmig ausgebildet worden, daß wir schon deshalb hierüber schneller hinweggehn können. Hiezu kommt noch ein anderer Grund, welcher das Gleiche rathsam macht. Die Einrichtung dieser Schulen nämlich ist weit mehr, als die aller anderen, von Lokalverhältnissen abhängig: von der durch die Schüler hinzugebrachten Bildung, von den daneben gege-

denen Bildungsverhältnissen, von der längeren oder kürzeren Zeit, während deren sie die Schule besuchen können, von der größeren Muße oder der Bedrängtheit durch mechanische Arbeiten während dieser Zeit, von den Bildungsmitteln ꝛc.*) Dieser vielfachen Bedingtheit wegen muß von den, aus einem höheren Gesichtpunkte entworfenen idealen Vorschriften in der Praxis fortwährend so viel nachgelassen werden, daß sich überhaupt nur wenig Allgemeines feststellen läßt, und auch aus diesem Grunde also eine Betrachtung, welche sich nicht ins Einzelne hin ausbreiten darf, auf die Angabe der hauptsächlichsten Grundzüge beschränkt werden muß.

Die in diesen Schulen ihre Bildung empfangen, sind bestimmt, durch das in ihnen Körperliche auf die Körperwelt einzuwirken. Das hiefür Erfoderliche nun wird größtentheils nicht in der Schule erlernt, sondern in der Familie, oder sonst in Privatverhältnissen: indem der Knabe als Lehrling einem Meister übergeben wird**). Der Unterricht in der Schule liegt demnach hier weit mehr, als bei den Bürgerschulen, außerhalb der Vorbereitung für den Beruf. Aber wenn auch die Schüler durch das in ihnen

*) Noch stärker zeigt sich diese Abhängigkeit von Lokalverhältnissen bei den Sonntags-schulen, den Abend- oder Nacht-schulen, den Industrie- und Gewerbschulen, den Kleinkinderschulen. Deshalb lassen wir dieselben hier ganz zur Seite liegen.

**) M. vgl. oben S. 425. — Eine Ausnahme machen nur die sogenannten Arbeits- oder Erwerbschulen, in denen aber die Arbeit (welche ja, um von Allen und von Anfang an geleistet werden zu können, eine sehr einfache, leicht zu fassende und leicht auszuübende sein muß) weniger um des Erlernens willen, als aus Noth und um des Gewinnstes willen getrieben wird. Dabei möchte es sich allerdings fragen, ob es nicht rathsam wäre, in allen Volks- und namentlich in allen Landschulen

holung, damit er das Angeschaute wirklich vollständig auffaßt und sich einprägt, nicht bloß flüchtig sich vorübergehn läßt. Dabei muß er so viel als möglich aktiv werden: selbst anfassen, zergliedern, versuchen, Experimente anstellen, Abhülfen des Mangelhaften und Verbesserungen versuchen. Indem von ihm weniger, als von dem Gymnasialschüler, eine höhere geistige Selbstthätigkeit, dafür aber in desto größerer Ausdehnung eine äußerlich-praktische verlangt wird: so können wir mit der allgemein-elementarischen (allen Berufsgattungen dieser Bildungsstufe als elementarische gemeinsamen) Uebung darin kaum früh genug anfangen: um so mehr, da diese Selbstthätigkeit, ihrer Natur nach, früher als jene höhere geistige entwickelt werden kann.

§. 143.
Die Volksschule.

Das Gebiet der Volksschulen ist unstreitig dasjenige in der Pädagogik, auf welchem während der letzten sechzig Jahre bei Weitem das meiste Leben verbreitet gewesen ist. In Folge des zuerst vom Freiherrn von Rochow gegebenen, dann von den Philantropinisten fortgeführten und von Pestalozzi neu verstärkten und veredelten Anstoßes, haben sich die eifrigsten Bemühungen talentvoller Männer hiefür vereinigt, und durch diese ist so viel Treffliches geleistet und auch die Theorie dieser Gattung von Schulen so einstimmig ausgebildet worden, daß wir schon deshalb hierüber schneller hinweggehn können. Hiezu kommt noch ein anderer Grund, welcher das Gleiche rathsam macht. Die Einrichtung dieser Schulen nämlich ist weit mehr, als die aller anderen, von Lokalverhältnissen abhängig: von der durch die Schüler hinzugebrachten Bildung, von den daneben gege-

denen Bildungsverhältnissen, von der längeren oder kürzeren Zeit, während deren sie die Schule besuchen können, von der größeren Muße oder der Bedrängtheit durch mechanische Arbeiten während dieser Zeit, von den Bildungsmitteln ꝛc.*) Dieser vielfachen Bedingtheit wegen muß von den, aus einem höheren Gesichtpunkte entworfenen idealen Vorschriften in der Praxis fortwährend so viel nachgelassen werden, daß sich überhaupt nur wenig Allgemeines feststellen läßt, und auch aus diesem Grunde also eine Betrachtung, welche sich nicht ins Einzelne hin ausbreiten darf, auf die Angabe der hauptsächlichsten Grundzüge beschränkt werden muß.

Die in diesen Schulen ihre Bildung empfangen, sind bestimmt, durch das in ihnen Körperliche auf die Körperwelt einzuwirken. Das hiefür Erfoderliche nun wird größtentheils nicht in der Schule erlernt, sondern in der Familie, oder sonst in Privatverhältnissen: indem der Knabe als Lehrling einem Meister übergeben wird**). Der Unterricht in der Schule liegt demnach hier weit mehr, als bei den Bürgerschulen, außerhalb der Vorbereitung für den Beruf. Aber wenn auch die Schüler durch das in ihnen

*) Noch stärker zeigt sich diese Abhängigkeit von Lokalverhältnissen bei den Sonntags-schulen, den Abend- oder Nachtschulen, den Industrie- und Gewerbschulen, den Kleinkinderschulen. Deshalb lassen wir dieselben hier ganz zur Seite liegen.

**) M. vgl. oben S. 425. — Eine Ausnahme machen nur die sogenannten Arbeits- oder Erwerbschulen, in denen aber die Arbeit (welche ja, um von Allen und von Anfang an geleistet werden zu können, eine sehr einfache, leicht zu fassende und leicht auszuübende sein muß) weniger um des Erlernens willen, als aus Noth und um des Gewinnstes willen getrieben wird. Dabei möchte es sich allerdings fragen, ob es nicht rathsam wäre, in allen Volks- und namentlich in allen Landschulen

Körperliche zu wirken bestimmt sind: so sollen sie doch nicht als Maschinen wirken, sondern als Menschen, das heißt mit Bewußtsein, mit Einsicht; und müssen diese auch dem größeren Theile nach anderwärts erworben werden: so soll doch die Schule den Trieb und die Fähigkeit zu diesem Erwerbe ausbilden. Zugleich sind die Schüler Menschen noch in allgemeineren Verhältnissen, und wir müssen sie als solche, so weit es irgend Zeit und Verhältnisse erlauben, in den allgemeinen Kulturfortschritt der sie umgebenden Menschheit aufnehmen.

Dies ist um so nöthiger, und muß mit um so größerer Sorgfalt und Anstrengung aller Kräfte geschehn, da in diesen niederen Volksverhältnissen das künftige Leben meistentheils nur zu sehr die in der Schule erworbene Bildung bedrängt, ja, wenn dieselbe einer kräftigen und tieferen Begründung ermangelt, ganz wieder zu vernichten droht. Man läßt sich auch hier oft irre führen durch die falschen Annahmen über das Angeborene: bildet sich ein, es sei nur nöthig, die Vernunft, das Gewissen, und wie diese psychologischen Erdichtungen weiter heißen, zu wecken und aus ihrem dunklen Grunde ans Licht zu bringen. Aber dergleichen fertig Angelegtes giebt es nicht in der Seele; sondern

---

Handarbeiten dieser Art erlernen zu lassen: schon um dadurch den Landleuten im Winter, wo sie nicht draußen arbeiten können, eine Nebenarbeit (auch wohl einen Nebenerwerb) zu verschaffen, und so dem Müßiggange und den vielfach sich daran anschließenden Lastern entgegenzuarbeiten. Es kommt bei dem Landvolke, welchem bekanntlich eine schwer zu überwindende Kraft der Trägheit, und eine eben so schwer zu überwindende Neigung bei'm Hergebrachten zu bleiben, inwohnt, vorzüglich darauf an, ihnen die Möglichkeit von dergleichen recht anschaulich und durchgreifend zu zeigen, und mit der Fähigkeit zugleich eine Neigung dazu zu begründen. Die Arbeiten müßten natürlich, im genauen Anschließen an die örtlichen Verhältnisse, der Art nach sehr verschieden sein.

was der aus der Schule Entlassene in sich tragen soll, das muß in ihm gebildet werden: nicht selten von den ersten Elementen an, im Ankämpfen gegen eine Menge von Hemmnissen und gegen die falschen Aufbildungen, welche er in die Schule mitbringt.

Dies ist es, was die Stellung der Volksschulen besonders schwierig macht. Während sich die übrigen Schulen großentheils an der Aufgabe genügen lassen können, die häusliche Erziehung zu ergänzen: so muß dagegen der Lehrer in der Volksschule in den meisten Fällen überdies die nachtheiligen Einflüsse der Aeltern übertragen und neutralisiren. Uebertragen und neutralisiren in Hinsicht des Geistigen: der Vorurtheile, des Aberglaubens, der Trägheit, der Ungezogenheiten und unsittlichen Angewöhnungen; aber auch selbst in Hinsicht des mehr Aeußerlichen: indem er die Kinder an Reinlichkeit, Wohlanständigkeit, Ordnung, Gehorsam, Dienstfertigkeit gewöhnt.

Auf der anderen Seite wird jedoch die Aufgabe der Volksschule sehr bedeutend dadurch vereinfacht und erleichtert, daß sie ihre Schüler nicht über die Gegenwart und über die Gränzen des eigenen Volkes hinauszuführen hat. Nur in den Kulturfortschritt der unmittelbaren Umgebungen sollen dieselben, so weit es möglich ist, aufgenommen werden, ohne daß wir sie zu dessen Gründen zurückführten, und ohne daß wir eine Ergänzung der demselben wesentlich anhangenden Beschränktheit erstrebten*). In der Volksschule also braucht keine andere Sprache, als die Muttersprache gelehrt zu werden; und was wir von der Geschichte fremder Völker und Zeiten, von der Geographie

*) M. vgl. oben S. 236; auch S. 139 ff.

fremder Länder mittheilen, kann und muß sich auf die allgemeinsten Umrisse beschränken.

So ergeben sich denn leicht die allbekannten Unterrichtsgegenstände. Ein unter den übrigen besonders hervorragender, den regelnden Mittelpunkt bildender möchte sich hier kaum nachweisen lassen, wo ja überhaupt nichts zu bedeutenderer Höhe erhoben werden kann. Wir würden als solchen den Unterricht in der Moral und Religion anzusehn haben, indem ja die Bildung darin die bei Weitem wichtigste ist, wenn nicht überhaupt, wie wir uns überzeugt haben, dieser Unterricht so wenig vermöchte, und nicht überdies noch mehr, als irgend ein anderer, durch das frühe Abbrechen*) beschränkt und verkümmert würde**). Eben so wenig können wir den Unterricht in der Muttersprache als denjenigen bezeichnen, welchem ein entschiedenes Uebergewicht gebührte, da wir, bei der vorwaltenden Richtung dieser Bildungsstufe auf das Körperliche, denselben zu wenig ausgedehnt und tief eingehend betreiben können. Am wenigsten endlich paßt dazu etwas mehr Untergeordnetes, z. B. das Lesen, dessen Fortschritte man oft als Maßstab für die Auf-

*) Vgl. S. 394 f.

**) Man hat aus diesem Grunde und um jener Wichtigkeit willen, den Vorschlag gemacht, in den Volksschulen alles Uebrige an das Lesen der Bibel zu knüpfen. Hiedurch würde man denn scheinbar allerdings einen Hauptunterrichtsgegenstand und einen Mittelpunkt gewinnen; aber nur *scheinbar*: denn bei dieser Einrichtung möchte, wie auch die Erfahrung vielfach bestätigt hat, beinah mit Gewißheit zu fürchten sein, daß die Lehrer den *wahren* Unterricht in der Religion und Moral, als das bei Weitem *Geistigere* und *Schwierigere*, ganz zurücksetzen werden gegen das daran geknüpfte *mehr Mechanische* und *Leichtere*. (Man vergleiche das S. 392 f. hierüber Beigebrachte.) Gerade aus dem Interesse der Moral und Religion also müssen wir diese Einrichtung höchst bedenklich finden.

nahme in die höhere Abtheilung hat aufstellen wollen. Wir haben ja in diesem keine unmittelbare Geistesbildung, sondern nur ein Mittel dazu, und dessen sich überdies die Kinder der niederen Stände bei Weitem weniger bedienen können und bedienen sollen; und wir würden also ihrer ganzen Bildung eine falsche (äußerlich mechanische) Richtung geben, wenn wir hierauf ein zu großes Gewicht legen wollten. Ein Fehler, welcher freilich der äußerlich-mechanischen Bildung der meisten Lehrer so homogen ist, daß sie nur zu häufig darin verfallen werden. Dieser Maßstab läßt sich leicht und ohne Nachdenken, ein mehr geistiger und zusammengesetzter würde sich schwer und nur von Denkenden handhaben lassen.

Daß auch in diesen Schulen lieber Weniges und recht (wahrhaft bildend) als Vieles und obenhin gelehrt werden solle, braucht kaum bemerkt zu werden. Haben wir aber auch hier für die Bildung einen kürzeren Weg zu durchmessen: so müssen wir doch, selbst wo die Schule nur Einen Lehrer hat*), wenigstens zwei Abtheilungen verlangen, welche während des größten Theiles der Zeit getrennt von einander unterrichtet werden. Dagegen ist die Sonderung der beiden Geschlechter hier weniger nothwendig. Weder durch ihre künftige Bestimmung wird dieselbe bedingt, noch durch Dasjenige, was sie aus den häuslichen Verhältnissen von Bildung

*) Es möchte sich bezweifeln lassen, ob dies, was immer als ein Uebel zu betrachten ist (m. vgl. §. 147), irgendwo unvermeidlich wäre. In Städten würde man sich leicht helfen können; und auf dem Lande käme es nur darauf an, daß sich die Prediger entschlössen, wenigstens zwei Stunden täglich in der Schule zu unterrichten. Gegen diese letztere Einrichtung möchte sich schwerlich ein haltbarer Grund anführen lassen, dafür sehr viele, sowohl aus dem Interesse der Schüler, als selbst aus ihrem eigenen: denn die meisten Landprediger würden sich gewiß geistig und körperlich besser befinden, wenn sie mehr zu thun hätten!

anstalten im Auge haben, und demgemäß ein Uebergang aus der einen in die andere möglich; und es wird daher wünschenswerth sein, daß dieser durch eine gesteigerte Einrichtung der Volksschule möglichst erleichtert werde.

§. 144.
Die Mädchenschule.

Die Nothwendigkeit eines sorgfältigen Unterrichtes für das weibliche Geschlecht braucht wohl jetzt nicht mehr besonders dargethan zu werden. Nicht nur, daß dasselbe eben den Anspruch hat, wie das männliche, des allgemeinen Kulturfortschrittes theilhaftig gemacht zu werden: auch viele andere Gründe sprechen dafür so dringend, daß ihnen auch der Vorurtheilvollste schwerlich seine Anerkennung versagen wird. Die erste Erziehung, die wichtigste von allen, ist ja unstreitig fast ganz der Obhut des weiblichen Geschlechtes anheim gegeben, und somit auch die Vollkommenheit des männlichen Geschlechtes einem großen Theile nach von der Vollkommenheit des weiblichen abhängig. Ueberdies aber wird der Charakter nicht nur der häuslichen, sondern auch der gesellschaftlichen Verhältnisse überwiegend durch die Frauen bestimmt. Die Männer sind zu sehr von ihren Geschäften in Anspruch genommen, haben auch großentheils weder die Neiguug noch das Talent, in die Einrichtung des Hauses und der Geselligkeit regelnd einzugreifen; und so ist es denn natürlich, daß dies hauptsächlich in die Hände der Frauen fällt, bei welchen Neigung und Talent entschieden nach dieser Seite hin liegen.

Eben so wenig möchte es einer Rechtfertigung bedürfen, daß für die Mädchen aus den mittleren und höheren Ständen besondere Unterrichtsanstalten bestehn, in strenger

Scheidung von denen für Knaben. Es ist dies nothwendig, nicht nur um der Gefahren willen, welche, bei der Verfrühung der Kultur und der Kulturverderbniß in diesen Ständen, aus einem so langen Zusammensein, wie es die Schule mit sich bringt, hervorgehn würden; sondern auch die künftige Bestimmung der beiden Geschlechter, und die geistige und gemüthliche Entwickelung derselben ist hier eine so durchaus verschiedene, daß eine Vereinigung, selbst nur eine theilweise, entschieden unangemessen sein würde.

Die Schwierigkeit in Hinsicht der Mädchenschulen ist nur die, daß gerade, was die Schule in größerer Ausdehnung und mit voller Sicherheit zu bilden vermag: das Vorstellen, die Wissenschaft, der Verstand, in der weiblichen Bildung wesentlich zurücktritt, und dagegen Dasjenige, was für diese, von Seiten der angeborenen Anlage, wie von Seiten der Bestimmung im Leben, vorzüglich Bedürfniß ist, großentheils außer dem Bildungsbereiche der Schule liegt. Die Uranlagen des weiblichen Geschlechtes weisen überwiegend auf die Entwickelung des frischen Anschauens, der unmittelbar an das Leben sich anschließenden, mehr unreflektirten, gewissermaßen instinktartigen Kombination, und besonders auf die Entwickelung des Gemüthes hin*); und doch sind diese, wie wir uns überzeugt haben, nur sehr unvollkommen in der Gewalt des Unterrichtes. Und wie wollen wir es anfangen, in der Schule die Hausfrau und die Hausmutter zu bilden mit ihrer liebevollen Sorgfalt für ihre Umgebungen, mit ihrem nach allen Seiten hin aufmerksamen und gewandten Blicke, ihrem schnell rückwirkenden Interesse für die süßen Kleinigkeiten des Lebens? Was die Schule zu

*) M. vgl. hiezu Band I., S. 455 ff.

begründen vermag, gehört nur der allgemeinen Kultur und gleichsam dem Schmucke der weiblichen Bildung an; das Wesentliche derselben kann nur innerhalb des häuslichen Kreises gewonnen werden: theils durch das eigene Thun, welches sich unmittelbar der Anschauung des von der Mutter Gethanen anschließt, theils durch eine besondere Tradition, die bekanntlich auch ihre Mysterien hat.

Aus diesem Grunde nun hat man nicht selten behauptet, wie sehr auch ein sorgsamer Unterricht des weiblichen Geschlechtes, und von dem des männlichen geschieden, nothwendig sei: so seien es doch nicht die Mädchenschulen; sondern das durch jenen zu Bezweckende werde eben so wohl, oder besser, durch Privatunterricht erreicht werden. Wo dies wirklich geschehn kann, da haben wir nichts dagegen einzuwenden. Aber so lange überhaupt, in Folge der höheren Ausbildung unserer gesellschaftlichen Verhältnisse, das Bedürfniß jenes Unterrichtes entschiedener hervorgetreten ist, hat sich zugleich auch das Bedürfniß öffentlicher Anstalten dafür geltend gemacht, aus denselben Gründen, aus welchen wir überhaupt das Bedürfniß von Schulen haben hervorgehn sehn. Der Vater ist meistentheils zu sehr beschäftigt, als daß er sich dem Unterrichte der Töchter unterziehn könnte; die Mutter nicht selten ebenfalls; oder es fehlen beiden die erfoderlichen Kenntnisse, Geduld, Lehrgaben; und besondere Lehrer und Lehrerinnen anzuschaffen, ist zu kostbar; auch sind sie überdies nicht immer so gut zu haben, wie es zu wünschen wäre. Kurz, dem allgemeinen Bedürfnisse wird am besten durch ein allgemeines Mittel abgeholfen. Im Uebrigen haben wir schon früher *) erklärt, daß wir

den

*) M. vgl. Band I., S. 502 f.

den öffentlichen Unterricht der Mädchen keineswegs für nothwendig halten. Nur der einzelne Fall würde hievon eine Ausnahme begründen, wenn nämlich einem von der einen Seite verwais'ten Mädchen entweder kein weibliches, oder kein männliches Wesen nahe genug gestellt werden könnte, um einen tieferen Einfluß auf seine Bildung zu gewinnen. In diesem Falle würde aus den Gründen, welche überhaupt das Zusammenwirken beider Geschlechter für die Erziehung erfodern *), die Ergänzung der häuslichen Erziehung durch die Schule nöthig werden; und zwar hier noch dringender, als bei Knaben, welche sich mehr in die Weltverhältnisse mischen, und also leichter die etwa entstandene Einseitigkeit in späterer Zeit heben können.

Unternehmen wir nun, nach diesen allgemeinen Vorbemerkungen, die eigenthümlich für die Mädchenschulen bedingten Erfodernisse in wenigen Grundzügen zusammenzustellen: so ergeben sich diese leicht aus den Uranlagen der beiden Geschlechter. Ist für die Disciplin in Knabenschulen eine bestimmtere und festere Begränzung, ein strengerer Zwang nöthig, um die sonst nicht selten zügellose Kraft zu zügeln: so kann und muß in den Mädchenschulen eine freiere und mildere Disciplin herrschen. Diese muß sich mehr der Ordnung des Familienkreises nähern; und man wird in vielen Stücken auf die Anhänglichkeit an den geliebten Lehrer rechnen können, wo dem Knaben das Gefoderte durch ein imponirendes Gegenübertreten oder durch Aufregung des Ehrgefühles gleichsam abgezwungen werden muß. Doch wird sich allerdings auch bei Mädchen der Lehrer in Acht nehmen müssen, daß er sich nicht zu sehr hingiebt; und

*) Vgl. Band I., S. 464 f.

wenn er durchgehends Schwäche zeigt, wird er meistentheils noch unrettbarer, als in der Knabenschule, aller Autorität verlustig gehn, und zum Spielballe werden. Bei'm Unterrichte hat sich die Mädchenschule mehr an die unmittelbare Anschauung anzuschließen, das Abstrakte und Trockene zu fliehen. Das weibliche Geschlecht ist, in Folge des Zurücktretens der Kräftigkeit hinter der Reizempfänglichkeit und Lebendigkeit auch in den geistigen Systemen, weniger für höhere Begriffe, allgemeine Sätze, und überhaupt für die Reflexion gemacht; bei ihm herrschen Bilder, Beispiele, Empfindung, schneller und feiner Takt der Beurtheilung vor. Indessen darf man auch dieser Richtung nicht zu viel nachgeben. Vielmehr ist gerade deshalb der Unterricht, und der Unterricht durch Männer von so großer Wichtigkeit für die Bildung des Mädchens, damit seine mehr fließende und verschwimmende Geistes- und Gemüthsentwickelung eine gewisse Haltung gewinne, und das Zurücktreten des abstrakten Denkens und der Reflexion nicht in Gedanken- und Reflexionslosigkeit ausarte.

In Folge dieser Eigenthümlichkeiten, werden in den Mädchenschulen der Unterricht in der Mathematik und der in den alten Sprachen ganz wegfallen, der in den Naturwissenschaften auf die Mittheilung der Kenntnisse, welche als Gemeingut auch der gesellschaftlichen Kultur betrachtet werden können, und auf die Begründung eines aufmerksamen und regen Natursinnes beschränkt werden müssen. Für die geistige Bildung ist, da die Geschichte nur für ein beschränkteres Verständniß angeeignet werden kann, neben dem Unterrichte in der Religion, der Unterricht in der Muttersprache und in den neueren Sprachen die Hauptsache. In Hinsicht des letzten wäre es sehr zu wünschen, daß, statt

der französischen, vielmehr der englischen Sprache ein entschiedenes Uebergewicht gegeben würde. Die Litteratur dieser ist nicht nur im Allgemeinen ohne Vergleich reicher und tiefer bildend, sondern schließt sich auch mehr im Besonderen der weiblichen Bildung an vermöge der zarten und innigen Empfindung, die sich fast durchgehends darin ausspricht. Dagegen in der französischen Litteratur diese fast ganz mangelt, und der schimmernde Glanz des Witzes und der Einbildungskraft, welche sich an der Stelle davon finden, in dem Grade mit eitler Selbstgefälligkeit und Geziertheit, zu denen das weibliche Geschlecht schon für sich nur zu sehr hinneigt *), und überdies mit Leichtfertigkeit, ja mit Unsittlichkeit versetzt ist, daß man nicht weiß, ob man jenen Mangel oder diesen Vorzug für bedenklicher erklären soll.

Ein besonders hinzukommender Unterrichtsgegenstand sind die sogenannten weiblichen Arbeiten. Daß es angemessen sei, auch in öffentlichen Schulen hierin zu unterrichten, möchte wohl keinem Zweifel unterworfen sein. Es ist nothwendig, nicht nur für den Fall, daß die Mutter todt ist, und überhaupt dem Mädchen niemand nahe steht, welcher es darin unterweisen könnte, sondern auch für die meisten anderen Verhältnisse, da ja auch hierin, wie in allem Anderen, die Kinder weiter kommen sollen, als die Aeltern, und deshalb von den Geschicktesten unterrichtet werden müssen. Hiezu kommt noch manches Andere. Durch diese Arbeiten, auch wenn wir ihren materiellen Nutzen zur Seite liegen lassen wollen, erhält das Mädchen so manche Gelegenheit, sich Anderen gefällig, dankbar, angenehm zu erweisen; und indem sie durch die Freude, die sie damit macht

*) M. vgl. Band I., S. 322 ff. und S. 462.

schon in einem Alter, wo sie noch wenig Anderes leisten kann, und noch mehr durch die beseligende Vorfreude bei der Arbeit selbst, für ihr Gemüth Nahrung erhält, bereitet sie sich schon früh für ihre schöne Bestimmung vor, im häuslichen und gesellschaftlichen Kreise durch zartsinnige Sorgfalt Freude und Wohlbehagen zu verbreiten. Endlich ist es wünschenswerth, daß auch von dieser Seite, von der Seite der Anschauung her, der Kunstsinn beim Mädchen ausgebildet werde: nicht bloß von der Seite der Musik, wo nur zu leicht Alles, ohne bestimmte Gestaltung, nebelhaft verschwimmt.

Betrachten wir jedoch die Art, wie diese Arbeiten gewöhnlich gelehrt und getrieben werden: so zeigen sich viele und ernste Bedenken gegen dieselben. Zuerst werden die eben bezeichneten Förderungen meistentheils nicht erreicht. Indem bei den Stickereien, nach einem vorgeschriebenen Muster, Punkt für Punkt mechanisch ausgefüllt wird, beschäftigen und üben dieselben den Kunstsinn in keiner Art: um so weniger, da man, dem allgemeinen Charakter unserer Zeit gemäß, oft das Höchste und Schwerste unternimmt, ohne zu bedenken, ob man auch die Mittel, es auszuführen, besitze, und daher das Ganze gewöhnlich fratzenhaft genug geräth. Weit entfernt also, geistige Bildung zu gewähren, treten vielmehr diese Arbeiten, mit ihrem todten und geisttödtenden Mechanismus, mehr als irgend etwas Anderes, der Erwerbung geistiger Bildung hindernd entgegen. Nicht viel besser zeigen sie sich von Seiten ihres Einflusses auf die Bildung des Gemüthes. Sie sind dabei meistentheils so mühsam und erfodern so viel Zeit, daß jene Vorfreude kaum dabei ausdauern kann, sondern dem wohlbegründeten Gefühle der zwecklosen Verkümmerung eines freien und frischen Le-

bens Platz macht. Hiezu kommen dann außerdem mancherlei Gefahren in leiblicher Hinsicht: für die Brust und den Unterleib aus dem fortwährenden gebückten Sitzen, welches bei dieser Art von Arbeiten kaum zu vermeiden ist, für den Gesichtssinn aus der zu großen Anstrengung und der verderblichen Beschränkung des Sehens auf bedeutungslose Punkte ꝛc.

Im Gegensatze hiemit also müssen wir die Foderungen aufstellen: einmal, daß man diese Arbeiten in enger Verbindung mit dem Unterrichte im Zeichnen und mit selbstthätigen Produktionen treiben lasse, nicht für ein äußerlich mechanisches Thun, sondern für die wahre Bildung des Kunstsinnes; und zweitens, daß man dieselben auf eine kürzere Dauer beschränke, so daß weder Anderem durch sie Zeit und Kraft geraubt, noch für sie selbst Trieb und Interesse abgestumpft werde.

Daß außer den schon erwähnten Gegenständen, Schreiben, Rechnen (besonders gewandtes Kopfrechnen innerhalb des durch die häuslichen Verhältnisse erfüllten Gebietes) und Gesang wesentliche Unterrichtsgegenstände der Mädchenschule seien, braucht wohl kaum bemerkt zu werden. Der Unterricht in den Naturkenntnissen, in der Geographie und Geschichte ist, hier besonders mit möglichst ausgedehnter Grundlegung durch Anschauungen, so weit zu führen, als es das Bedürfniß der gebildeten Gesellschaft erheischt. Auch für das innerhalb dieser beschränkteren Anfoderung Liegende aber möchte bei dem weiblichen Geschlechte, welches seiner innersten Natur nach weniger für das Aufbehalten von trockenen Notizen gemacht ist, und dabei der Verstärkungsmittel entbehrt, welche dem männlichen Geschlechte durch seine übrigen Studien dargeboten werden,

auf ein Haften des Gelernten schwerlich zu rechnen sein, wenn es nicht dem Lehrer gelingt, dem Mädchen zugleich ein lebendiges und ausdauerndes Interesse für eigene weitere Belehrung einzuflößen. Für eigene weitere Belehrungen allerdings zum Theil durch Bücher, aber noch mehr durch gelegentliches Aufmerken, Fragen und sorgsam aufsammelnde Aneignung: wie denn auch hier wieder die beiden Geschlechter ihrem allgemeinen Charakter*) treu bleiben, und treu bleiben sollen: der Mann auf reichen Erwerb, das Weib auf treues Zusammenhalten und treue Anwendung des Erworbenen gerichtet sein. Daß die Erregung dieses Interesses nicht dadurch zu bewerkstelligen sei, daß man recht Viel und Vielerlei mittheile, sondern eher durch das Gegentheil, und indem man das wenige Mitgetheilte recht lernen läßt, ergiebt sich für den Einsichtsvollen von selbst.

Man hat oft den Wunsch geäußert, daß in Mädchenschulen auch in der Haushaltungskenntniß und in der Wartung und Pflege der Kinder Unterricht ertheilt werde. Diesen Unterricht müssen wir allerdings entschieden fodern: denn es ist in den vielfachsten Beziehungen überaus wichtig, daß die Hausfrau den ihr unmittelbar untergebenen Wirkungskreis eben so in allen Beziehungen und bis ins Einzelnste hin überblicke und beherrsche, wie der Mann den seinigen. Aber diesen Unterricht in der Schule zu ertheilen, möchte schwer auszuführen sein, indem ja zu Beidem wesentlich Uebung gehört, ohne deren Mitwirkung die mitgetheilten Vorschriften meistentheils spurlos wieder verwehen werden. Wir würden also die Unterweisung darin dem Fa-

*) M. vgl. Band I., S. 458.

milienkreise überlassen müssen. Dagegen wünschten wir zweierlei, zu dessen Mittheilung und Anbildung die Familienkreise, wie sie fast durchgehends sind, weder Fähigkeit noch Neigung haben, als wesentliche Unterrichtsgegenstände in die Mädchenschulen aufgenommen zu sehn.

Zuerst einen Inbegriff elementarischer Vorschriften für die erste Erziehung, besonders in negativer Hinsicht (im Gegensatze gegen gewisse herrschende Vorurtheile, Unverstand und verkehrte Neigungen der Mütter), und als Vorbereitung hiefür, eine Art von pragmatischer Anthropologie. Dieser Unterricht würde im Allgemeinen wenig Schwierigkeiten haben, und auf einen, wenn auch nicht gerade glänzenden, doch mittelmäßigen, und selbst in einer solchen Beschränkung sehr schätzenswerthen und heilbringenden Erfolg rechnen können. Für das männliche Geschlecht tritt der Unterricht hierin allerdings erst später ein. Aber wir wollen ihn den Mädchen auch nicht in wissenschaftlicher Form, sondern populär, in nahem Anschließen an die unmittelbare Beobachtung ertheilt wissen; und zur Auffassung und Beobachtung der Menschen in dieser Art findet sich beim Mädchen, wie auch die tägliche Erfahrung bestätigt, im Allgemeinen ein regerer und fähigerer Sinn.

Weit schwieriger möchte allerdings das Zweite sein: eine moralische Unterweisung zur Begründung eines einfachen, häuslichen, genügsamen Sinnes: vorzüglich um dem immer ausgedehnteren Ueberhandnehmen der Zerstreuungssucht und des Luxus entgegenzuarbeiten, welche, in Verbindung mit der Nebenbuhlerei und Glanzliebe, die sich fast durchgehends in ihrem Gefolge finden, in gleichem Maße dem Wohlstande, der häuslichen Zufriedenheit und der Sittlichkeit den Untergang drohn, und

dabei, weit entfernt, größeren Lebensgenuß zu gewähren, durch immer gesteigerte Begehrlichkeit allen wahren Lebensgenuß untergraben. Wie diese Verderbnisse, aus den früher*) angegebenen Gründen, vorzüglich vom weiblichen Geschlechte ausgehn, so muß ihnen auch besonders bei dessen Erziehung entgegengearbeitet werden. Aber freilich bei dessen Erziehung: denn auch hier wird allerdings der öffentliche Unterricht ohne die Mitwirkung der häuslichen Verhältnisse nur wenig vermögen. Allgemeine Aufklärungen über das Leben und über die Güter desselben kommen meistentheils zu früh, und werden schwerlich Halt gewinnen, wo sie nicht zur unmittelbaren Erfahrung und Empfindung gebracht werden können. Die Schule kann nur diejenigen Freuden zur Erfahrung und Empfindung bringen, die innerhalb ihrer selbst liegen, die Freuden, welche eine stille Geistespflege und ein wahrhaft wohlwollendes Gemüth gewährt; und diese bilde sie denn so lebendig und nachdrucksvoll als möglich in ihrer vollen Reinheit und Tiefe hervor, damit sie Stand gewinnen und Stand halten gegen die schalen und unreinen Genüsse glänzender Gesellschaftskreise.

§. 145.

Pädagogische Seminare. — Schullehrerseminare.

Von den Berufsschulen, deren Betrachtung im Allgemeinen außer unserem Plane liegt, heben wir nur diejenigen hervor, welche für das Lehren selbst vorbereiten sollen: die pädagogischen und die Schullehrerseminare.

Die hohe Wichtigkeit, ja Nothwendigkeit, über diesen Beruf zu denken, und sich dafür zu üben, giebt in der Theo-

*) Vgl. S. 478.

rie Jeder zu; in der Praxis aber zeigen sich gerade hier noch sehr bedeutende Lücken, die für die Einsicht, mit welcher der Eifer für Erziehung in unserer Zeit gepaart ist, eben kein günstiges Zeugniß ablegen. Als Berufsschulen dieser Art nämlich sehn wir nur die Seminare für die Lehrer der Land- und niederen Stadtschulen in einiger Ausdehnung und Entschiedenheit begründet; und auch diese gewissermaßen nur zufällig: nicht um des Unterrichtes und der Uebung im Lehren willen, sondern weil doch die Seminaristen, welche nicht selten vom Pfluge oder aus anderen ähnlichen Lebenssphären hinzutreten, irgend eine Unterweisung erhalten mußten. Dagegen in Hinsicht der höheren Schulen ziemlich allgemein die Ansicht zu herrschen scheint, die Wissenschaft und das Talent des Lehrers werde von dem jungen Manne unmittelbar mit dem Lateinischen und Griechischen erworben. Wenigstens haben die pädagogischen Seminare, mit wie großem Eifer und Nachdruck auch von Zeit zu Zeit angesehene Schulmänner darauf gedrungen, und wie einsichtsvoll sie auch den Plan entworfen und ausgeführt haben *), selten recht gedeihen wollen; und noch immer, ja gerade zu unserer Zeit besonders häufig, stoßen wir auf solche, die zwar diesen Namen an der Stirn tragen, in denen aber von Pädagogik und Didaktik mit keinem Worte die Rede ist, sondern bloß Lateinisch und Griechisch getrieben wird. Hält man es doch oft nicht einmal der Mühe werth, den Schulamtskandidaten, die doch sonst in allem Möglichen geprüft werden, über jene Wissenschaften auch nur überhaupt

*) Vor allen Anderen ist hier der treffliche Gedike zu nennen. Man vergleiche dessen „Ausführliche Nachricht von dem Seminar für gelehrte Schulen" in den „Gesammelten Schulschriften", Theil II., S. 112 ff.

Fragen vorzulegen! Gleichwohl bestätigt die Erfahrung die hierin hervortretende Ansicht keineswegs. Vielmehr finden wir gerade bei den Lehrern der höheren Schulanstalten nur zu häufig den schreiendsten Mangel an aller Methode. Sie begnügen sich, todt und steif wiederzugeben, was sie selber todt und steif gelernt haben; und so gehn denn daraus sehr natürlich die beklagenswerthen Resultate hervor, welche wir großentheils selbst unter den gepriesensten Verhältnissen von dem Gymnasialunterrichte vorliegen sehn *). Eine wahre Bildung erwirbt nur Dieser oder Jener gleichsam zufällig; die Bildung der Meisten ist, ungeachtet alles Kostenaufwandes und alles Lärmens, noch immer eine bloße Wort- und Scheinbildung!

Die näheren Gründe hievon haben wir früher schon angedeutet. Die Lehrer des Lateinischen und Griechischen sind eben selbst, mit wenigen ehrenvollen Ausnahmen, zu sehr bloße Wortgelehrte, sind zu wenig in den Geist der alten Sprachen eingedrungen, und stellen sich zu wenig die Aufgabe, diesen in den Schülern zu wecken. Nur wenige tiefer dringende und umfassendere Köpfe erheben sich über die verderbliche Tradition, die sich in dieser Hinsicht gebildet hat, zu einer klaren Einsicht, oder auch nur zu einer Ahnung des eigentlich bei dem Unterrichte in den alten Sprachen zum Grunde liegenden Zweckes **). Diesem Mangel nun wäre gerade durch zweckmäßig eingerichtete pädagogische Seminare entgegenzuwirken; und wir dürfen die Hoffnung in dieser Hinsicht nicht sinken lassen. Schon so manche tief gewurzelte Vorurtheile sind vor der Gewalt der wachsenden Einsicht in den Staub gesunken. Vor hundert Jahren sah

*) Man vergleiche das S. 452 f. hierüber Beigebrachte.
**) Vgl. S. 162 ff., 385 und 436 ff.

es in diesem Gebiete doch ungleich schlimmer aus *); auch die Seminare für die niederen Stadt- und Landschulen bestehn erst seit wenigen Jahrzehenden; und so ist es denn zu erwarten, daß das Licht, welches, im Gegensatze mit dem sonstigen Verhältnisse, zuerst den Fuß der Berge erleuchtet hat, allmälich auch zu deren Höhen gelangen werde!

Nach diesen Vorbemerkungen unternehmen wir eine gedrängte Zusammenstellung des für die Einrichtung pädagogischer Seminare Wesentlichen. Unstreitig kommt es dafür vorzüglich auf die Uebung an; die Wissenschaft von der Erziehung und dem Unterrichte würde schon auf der Universität ihren Grundzügen nach zu erwerben, und demgemäß bei den zu diesen praktischen Bildungsanstalten Hinzutretenden vorauszusetzen sein. Die pädagogischen Seminare müßten daher nothwendig in Verbindung gesetzt werden mit bestimmten Schulen, an denen man die Seminaristen unterrichten ließe unter der Aufsicht des Direktors, welcher sie auf die Fehler und Unvollkommenheiten ihres Unterrichtsverfahrens aufmerksam machte, und ihnen über die Verbesserung derselben aus seiner eigenen, vieljährigen Erfahrung heraus Rathschläge ertheilte. Damit sie ferner eine unmittelbare praktische Anschauung der richtigen Methoden erwürben, müßten sie, besonders in der ersten Zeit, häufig bei dem Unterrichte des Direktors und der ausgezeichnetsten Lehrer gegenwärtig sein, so wie auch, um ihr Nachdenken noch mannigfaltiger zu befruchten, bei dem Unterrichte der übrigen Seminaristen. Die meisten Menschen erkennen das Mangelhafte leichter an Anderen, als an ihnen selbst; und die Vorschriften zur Abhülfe desselben findet man

*) M. vgl. hiezu das in der Anmerkung zu S. 442 Angeführte.

nicht selten besser, wenn man als müßiger Zuschauer zugegen, als wenn man selbst beschäftigt, und durch diese Beschäftigung eingenommen und befangen ist. Durch diese letztere Einrichtung würde den Seminaristen zugleich Gelegenheit werden, einander freundschaftlich das bemerkte Fehlerhafte mitzutheilen, einander zu warnen, zu berathen, zu ermuthigen.

Außerdem aber müßte dann freilich ihr Nachdenken über ihren Beruf noch mehr im Zusammenhang ausgebildet werden. Sie müßten Aufsätze einliefern, theils über allgemeinere pädagogische und didaktische Themata, theils (da sie hiezu großentheils noch weniger fähig sein würden, und überdies wir Deutsche nur zu viel Neigung haben, uns voreilig ins Allgemeine zu verlieren) über specielle Beobachtungen. Diese Aufsätze würden unter den übrigen Seminaristen cirkuliren, von diesen recensirt und mit Bemerkungen begleitet werden müssen, damit so das Interesse, welches Dieser oder Jener für gewisse pädagogische Probleme in sich entwickelt hätte, so viel als möglich zu einem gemeinsamen gemacht, und durch diese Gemeinsamkeit gesteigert und fixirt würde.

Um ihren Beobachtungen mehr Genauigkeit zu geben, und überhaupt den pädagogischen Beobachtungsgeist und den sich daran anschließenden praktischen Takt zu üben, wird es ferner zweckmäßig sein (wie auch schon von Gedike vorgeschlagen und ausgeführt worden ist), einzelne Schüler, die in dieser oder jener Hinsicht dazu Veranlassung darbieten, den Seminaristen „zur besonderen Kuratel zu übergeben", damit sie von denselben „gleichsam eine historiam morbi entwerfen", und sie durch angemessene Mittel zur geistigen und moralischen Gesundheit zurückzuführen streben. Ueber-

haupt hat man darauf zu sehn, daß durch tieferes Eingehn (denn nur dadurch ist es überhaupt möglich) bei den Mitgliedern des Seminars eine warme Liebe zur Sache begründet werde, so daß sie ihren Beruf nicht bloß zum Broterwerb und als Handwerk, sondern mit stets regem Eifer und Begeisterung betreiben.

In ganz gleicher Art würden sie auch in alle übrigen Geschäfte des Schulmannes einzuweihen sein. Unter genauer Aufsicht des Direktors müßten sie geübt werden, Aufgaben für die verschiedenen Schularbeiten zu stellen, diese Arbeiten zu beurtheilen und zu verbessern, Auszüge aus den Tagebüchern zu machen, Censuren zu entwerfen; so wie sie den Konferenzen beiwohnen müßten, um auch für die mündlichen Mittheilungen, Erwägungen, Debatten ꝛc. über Schulangelegenheiten eine unmittelbare Anschauung und Uebung zu gewinnen. Dabei versteht es sich endlich von selbst, daß auf alle diese Gegenstände auch ihre Privatstudien hinzulenken und hierüber von Zeit zu Zeit Rechenschaft zu fodern wäre.

Was die Seminare für Lehrer von Land- und niederen Stadtschulen betrifft: so haben wir schon auf die Hauptschwierigkeit hingedeutet: daß nämlich die Seminaristen aus ganz anderen Verhältnissen, ohne gelehrte oder sonstige höhere Bildung hinzutreten, und gleichwohl für die höchste Berufsklasse (wenn auch nur für die niedrigste Stufe derselben) fähig gemacht, also in sehr kurzer Zeit zu verhältnißmäßig sehr bedeutender Höhe erhoben werden sollen. Hieraus gehn überdies unmittelbar zwei Gefahren hervor: eine für das Intellektuelle, daß nämlich das Geistige von ihnen ungeistig, bloß mechanisch gefaßt und nachgemacht

werde, und eine moralische, daß die schnelle geistige Erhebung (eben so wie eine zu schnelle bürgerliche) in ihnen Einbildung und Dünkel erzeuge.

Obgleich es auch bei diesen Anstalten großentheils auf die Uebung abgesehn sein muß: so ist es doch augenscheinlich, daß in ihnen außerdem weit mehr, als in den pädagogischen Seminaren, eigentlicher Unterricht ertheilt werden muß. Aus der bezeichneten Stellung ergiebt sich, daß sich dieser zwar meistentheils innerhalb des der zweiten und dritten Berufsklasse angehörigen Gebietes zu halten, aber doch auch mancherlei aus dem der ersten mitzutheilen haben wird: eine Art von Logik, eine wissenschaftlichere Moral, einen Abriß der Pädagogik. Indem auch sie auf die geistige Welt einwirken sollen, müssen wir ihnen, wenn auch nicht die tiefste Einsicht in die Verhältnisse und Gesetze derselben, doch so viel wenigstens davon mittheilen, daß sie für ihre Praxis eine leidliche Sicherheit und ein einigermaßen klares Bewußtsein gewinnen *). Damit aber diese höheren geistigen Kenntnisse nicht zu isolirt stehn, müssen wir zugleich die übrigen Unterrichtsgegenstände in dieser Richtung weiter fortführen, das heißt überall Reflexionen über die didaktischen Verhältnisse derselben anfügen.

Gegen die bezeichneten Gefahren werden sie am besten durch das ganze Verfahren und Betragen des Lehrers geschützt werden. Bloße Vorschriften sind zu unwirksam, mögen sie auch noch so oft wiederholt werden. Der Lehrer trete frei und freien Geistes vor sie hin, und gewähre ihnen fortwährend die Anschauung einer durch

*) M. vgl. hiezu oben S. 233 ff. und 432.

und durch lebendigen Auffassung und Unterrichtspraxis. In Einstimmung hiemit lasse man auch sie den Unterricht stets frei und lebendig auffassen; alles Heftschreiben sei verbannt, und der am Buchstaben des Lehrers klebenden Reproduktion werde nicht nur kein Beifall, sondern entschiedener Tadel zu Theil. Auch stelle man ihnen, neben dem mündlichen Unterrichte, die Aufgabe, sich selbst theils aus Büchern, theils, und wo die Gegenstände von der Art sind, in der größten Ausdehnung, aus der Natur zu belehren, so wie das durch diese Belehrung Erworbene in selbstständig gebildeter Form vorzutragen. Sobald ein Gegenstand vollkommen gefaßt ist, lasse man sie denselben auch im Jugendunterrichte üben, damit von Anfang an Alles hiefür ausgeprägt, und ihnen so die rechte Methode des Unterrichtes, durch die häufige Wiederholung, gleichsam instinktartig nothwendig werde, ehe ihnen hiefür eine ausgedehntere Aufgabe gestellt, und durch die ununterbrochen zu tragende Last des Amtes Kraft und Lust, nach der höchsten Vollkommenheit zu streben, verkümmert wird.

Dabei zeige sich der Lehrer selbst in den von ihm angewandten Methoden von aller Einseitigkeit frei. Er wechsele mit denselben so viel als möglich; lege kein Gewicht auf Kleinigkeiten; sondern hebe stets mit Nachdruck hervor, daß zwar auch das Aeußerliche der Methode nicht ohne Bedeutung sei, aber doch für die Hauptsache Alles auf die Liebe und den Geist ankomme, mit welchen der Lehrerberuf aufgefaßt und ausgeführt werde. Nur in dieser Art kann es ihm gelingen, auch die ihm Anvertrauten dafür einzunehmen und zu begeistern. Eine Sache unstreitig von unermeßlicher Wichtigkeit: denn Derjenigen, welchen eine höhere Bildung zu Theil wird, sind ja doch nur sehr Wenige in

Vergleich mit der großen Anzahl, welche in den niederen Schulen gebildet wird; und so sind denn der Wohlstand, das Glück, die Zufriedenheit, die Sittlichkeit eines Volkes, dem größten Theile nach, von dem Eifer und der Fähigkeit abhängig, mit welchen sich die Lehrer dieser Schulen der Lösung ihrer hohen Aufgabe unterziehn!

Zweiter Abschnitt.

Einrichtung der Unterrichtsanstalten.

§. 146.

Uebersicht der dafür zu fassenden Gesichtspunkte.

Bei der Erziehung in der Familie brauchte von einer besonderen Einrichtung oder Verfassung nicht die Rede zu sein. Nicht als wenn eine solche überhaupt nicht Statt fände: denn, wie man richtig bemerkt hat, nicht zwei Menschen können auch nur Eine Stunde zusammen sein, ohne daß sich zwischen ihnen ein gewisses Verhältniß der Ueber- und Unterordnung ausbildete; und in wie viel höherem Grade also, und in wie viel bestimmterer Ausprägung muß dies bei einem Zusammensein und Aufeinanderwirken der Fall sein, welches, wie die Erziehung in der Familie, eine lange Reihe von Jahren ununterbrochen, und überdies unter bestimmten Zweckbeziehungen fortdauert. Aber die Einrichtung oder Verfassung bildet sich hier, bei der Einfachheit der Verhältnisse, von selbst aus: bildet sich unendlich mannigfaltig, in engem Anschmiegen an die individuellen Verhältnisse. Bald wird das Erziehungsgeschäft von den natür-

lichen Oberen, von Vater und Mutter, in gleichem Umfange verwaltet werden; bald sich der Eine oder die Andere, von Geschäften überhäuft, mehr zurückziehn; oder eine Theilung eintreten nach den Geschlechtern, oder nach den Altern (indem die Mutter überwiegend die Erziehung der jüngeren, der Vater die der älteren Kinder besorgt), oder nach gewissen Zweigen und Zwecken der Erziehung; bald werden sie die einzigen Erzieher sein, bald Hausfreunde, Hauslehrer, Dienstboten mit ihnen zusammenwirken, oder auch die älteren Kinder die jüngeren miterziehn, ja in einzelnen Fällen besonders fähige, geist- und willenskräftige jüngere auf die Erziehung der älteren einen nicht unbedeutenden und durch Gewohnheit gefestigten Einfluß gewinnen. Bald wird eine ununterbrochene, stets gleich angespannte Aufsicht nöthig sein, bald so gut wie gar keine, oder eine nur von Zeit zu Zeit eintretende. In dieser Art lassen sich unzählige verschiedene Einrichtungen denken, von denen jede an ihrer Stelle gleich zweckmäßig wäre; und die Wissenschaft kann darüber, außer den unmittelbar aus dem allgemeinen Erziehungsverhältnisse fließenden *), keine weiteren Vorschriften aufstellen.

Ganz anders verhält es sich mit der Schule. Die Verhältnisse dieser sind in jeder Hinsicht zusammengesetzter; die Bestandtheile derselben höchst mannigfaltig, und von verschiedenen Seiten zusammengeflossen. Der größeren Zusammengesetztheit wegen, dürfen wir uns nicht darauf verlassen, daß sich Alles von selbst, in einem gewissermaßen unbewußten Zusammenwirken der Elemente einrichten werde; die Mannigfaltigkeit dieser Elemente ver-

*) M. vgl. den ersten Band, §. 67—72.

sperrt uns das Anschließen an das in jedem besonderen Verhältnisse Individuell-Gegebene, wie sehr dies auch in manchen Beziehungen zu wünschen sein möchte: wir bedürfen einer allgemeinen Norm, eines gewissen Mittleren, welches für alle Glieder der Schule in gleicher Art festzustellen ist. Hier also muß die Einrichtung auf der Grundlage einer bewußteren Um- und Uebersicht, einer klaren und tief dringenden Reflexion erfolgen.

Veranschaulichen wir uns zunächst noch ganz im Allgemeinen und mehr äußerlich die Punkte, durch welche sich die Schulerziehung von der häuslichen unterscheidet: so ergeben sich deren vorzüglich drei.

I. Die Zahl der Zöglinge ist größer.

II. Die Zahl der Erzieher ist größer; wenigstens in den vollkommener eingerichteten Schulen.

III. Diesen beiden, eine weitere Ausdehnung begründenden Verhältnissen gegenüber, zeigt sich die Schule beschränkter in Hinsicht der Zwecke, welche sie sich setzen kann. Diese gehn überwiegend nur auf den Unterricht; die Erziehung im engeren Sinne dieses Wortes tritt mehr zurück *).

Wir führen diese Verschiedenheiten in Hinsicht ihrer nächsten Folgen weiter aus.

I. Die Zahl der Zöglinge ist größer. Hiedurch werden unmittelbar vier für die Einrichtung der Schulen nicht unwichtige Hauptpunkte bedingt.

1) Sind mehr Zöglinge vorhanden, so wird dadurch die Wirksamkeit des Erziehers getheilt. Jeder einzelne Zögling erhält weniger von derselben: wenn auch

*) M. vgl. hiezu S. 3 ff.

nicht gerade im Verhältniß zu ihrer größeren Vielheit. Man hat berechnet, bei einer Anzahl von funfzig Schülern in einer Klasse, kämen auf jeden nur drei und zwanzig Stunden Unterricht jährlich. So schlimm nun wird sich das Verhältniß freilich auch in der schlechtesten Schule nicht stellen; aber auf der anderen Seite ist es doch nicht zu vermeiden, daß der Lehrer seine Kraft theilen: sich von Zeit zu Zeit ausschließend, oder doch überwiegend, mit Diesem oder Jenem beschäftigen, und die Uebrigen unterdeß ohne Unterricht lassen muß.

Es wird demnach für den Lehrer die Vorschrift entstehn, ununterbrochen sich dieses Verhältnisses bewußt zu sein, und seine Bemühungen darauf zu richten, daß diese Theilung seiner Kraft den Schülern so wenig als möglich Nachtheil bringe. Er wird Veranstaltungen zu treffen haben, daß, während er überwiegend diese oder jene Einzelnen unterrichtet, die Anderen unterdeß auf eine für den Zweck des Unterrichtes fruchtbare Weise beschäftigt sind, und vor Allem zu verhüten, daß sie nicht aus eigener Wahl, oder aus dem unruhigen Triebe der Langenweile heraus *) eine Beschäftigung ergreifen, welche ihnen intellektuell oder moralisch nachtheilig werden könnte.

2) Vermöge ihrer größeren Anzahl stehn die Zöglinge den Erziehern selbstständiger gegenüber. In der geistigen Natur eben so wie in der materiellen, werden die Grade der Wirksamkeit, welche die verschiedenen Kräfte auf einander ausüben, durch die gegenseitigen Verhältnisse ihrer Stärke bestimmt. Die mächtigere Kraft zieht die schwächere in ihrer Richtung mit sich fort. Nun ist der

*) Vergl. Band I., S. 237 ff.

Erzieher im Verhältnisse zum Zöglinge in jedem Falle der geistig Stärkere; und wenn es ihm also nicht gar zu sehr an Willenskraft fehlt, so wird es keinem Zweifel unterliegen, daß er dem einzelnen Zöglinge gegenüber, diesen durchaus nach sich zu bestimmen im Stande sei *). Aber in der Schule hat der Lehrer mit einer größeren Anzahl von Zöglingen zu thun; und bildet sich also ein Gegensatz (was freilich keineswegs nothwendig zu geschehn braucht): so steht der Geistes- und Willenskraft des Lehrers die Geistes- und Willenskraft jener größeren Anzahl gegenüber. Freilich ebenfalls nicht in dem vollen Verhältnisse ihrer Vielheit, aber doch nicht selten in sehr bedeutender Vervielfachung des Einzelnen. Nicht Jeder, der seiner eigenen Kinder Herr werden kann, kann einer Schulklasse Herr werden.

Diese Aufgabe wird vielmehr nur gelöst werden können, wenn der Lehrer überhaupt keinen Gegensatz in dieser Ausdehnung entstehn läßt: wenn er die Schüler, wenigstens in einer sehr großen Mehrzahl, nach sich zu stimmen, und in der Richtung, in welcher er sie führen will, aus eigenem Triebe fortzustreben geneigt zu machen weiß.

3) Innerhalb der größeren Anzahl von Zöglingen schwingt jede Erregung, wenn sie keinen Widerstand findet, weiter fort, und kann sich, vermöge der hiedurch bedingten vielfachen Reflexion, zu einem sehr hohen Grade steigern. Dies wird vorzüglich der Fall sein bei den vom Lehrer ausgehenden Erregungen, wenn er die Schüler vollkommen nach sich gestimmt hat und beherrscht. In Folge davon aber können solche Erregungen auch zu stark werden. Der Lehrer also, welcher eine Herrschaft dieser Art über die

*) M. vgl. Band I., S. 378 ff. und 382.

Schüler erworben hat, muß bei seinen Erziehungsmaßregeln stets diese Fortwirkung hinzurechnen. Eine Beschämung, die in dem engen Kreise der Familie als eine mäßige Arzenei wirkt, kann in einer zahlreichen Schule, indem sie, vermöge der bezeichneten Reflexion, dem ehrbegierigen Knaben als eine unendliche, unaustilgbare Schande erscheint, zum zerstörenden Gifte werden; ein Lobspruch, der dort mild erwärmt und erregt, hier verderbenbringend berauschen.

4) Mit der größeren Anzahl der Zöglinge ist dem Lehrer zugleich eine *größere Mannigfaltigkeit* von Talenten, Gemüthsbeschaffenheiten, Charakteren ꝛc. gegeben. Zum Theil sind ihm diese, ihrer vollen Individualität nach, selbst unbekannt: denn die häuslichen Verhältnisse, aus welchen er sie allein vollständig kennen lernen könnte, bleiben ihm ja größtentheils fremd, und in der Schule kann er sie nur flüchtig und in einzelnen Lagen beobachten. Aber selbst wenn er ihrer vollständig kundig wäre, würde es doch unmöglich sein, sie in jedem Augenblicke ihrer vollen Eigenthümlichkeit gemäß zu behandeln. Er müßte ein geistiger Proteus sein: unendlich viele verschiedene Formen der Behandlung, und in schwindelerregender Schnelle damit wechselnd, annehmen können. Endlich würde auch eine so große Verschiedenheit der Behandlung von den Zöglingen nicht in der rechten Art gewürdigt, sondern als partheiische Begünstigung des Einen, als zurücksetzendes Vorurtheil gegen den Anderen ausgelegt werden *). Der Lehrer in der Schule also muß nothwendig nach gewissen *allgemeinen mittleren Normen* verfahren: das Individuelle zum Theil fallen lassen, und die verschiedenen Zöglinge, wenn auch keineswegs ganz auf die-

*) M. vgl. Band I., S. 423 f.

selbe Weise, doch nach derselben Regel behandeln. Hiedurch aber wird die Einwirkung auf dieselben stets mehr oder weniger von ihrer Stärke verlieren: denn nur was genau individuell angemessen ist, kann auch in seiner ganzen Ausdehnung angemessen wirken. Wir haben demnach aus diesem Gesichtspunkte zu wünschen, daß die Schüler einander nicht zu ungleich seien.

Auf der anderen Seite, wie wir uns überzeugt*), ist diese Mannigfaltigkeit der Schüler gerade als der größte Vorzug der Erziehung in der Schule zu betrachten. Die Mannigfaltigkeit der Schule ist ein Bild von der noch größeren Mannigfaltigkeit der Welt, und inwiefern sie mannigfache Rückwirkungen von Seiten des Schülers bedingt, zugleich eine Vorübung für dieselbe. Indem sich die Zöglinge in einander schicken und finden, und auf der anderen Seite einander widerstehn lernen, wo dies von höheren Interessen aus gefodert wird: so schleifen sich die rauhen Ecken ab. Sie erwerben (wenn auch fürerst nur elementarisch) Menschenkenntniß und Talente für die Behandlung verschiedenartiger Menschen. Sie lernen überdies verschiedenartige Individualitäten und Bildungsformen schätzen und lieben; und so sinken die Schranken der Vorurtheile nieder, welche den fortwährend in engem Kreise Erzogenen sein ganzes Leben hindurch mit den von den seinigen abweichenden Empfindungen, Ansichten, Grundsätzen ꝛc. in Zwiespalt versetzen. Indem sie ferner, ohne Rücksicht auf den Stand ihrer Aeltern, nur nach ihren eigenen Leistungen geschätzt und gefördert werden, prägt sich ihnen früh die große Lehre ein, daß der Mensch auf die Länge der Zeit in der Welt nur darauf

*) Vgl. oben S. 412 ff.

rechnen könne, so viel zu gelten und zu erreichen, als er selbst werth ist, und sich selbst verschafft; alles Andere, wie sehr es ihn auch über Andere erheben möge, unzähligen Zufällen unterworfen sei, die es ihm entziehn können. Nur die größere Anzahl und Mannigfaltigkeit der Schüler endlich kann auch die rechte Vorbildung geben für die Begründung umfassenderer Interessen: die Liebe zum Vaterlande, der Eifer für das Wohl der Menschheit ꝛc. nur dadurch wirklich entstehn, daß schon in früher Jugend viele Vorstellungen von Menschen aneinandergereiht, und diese Aneinanderreihung immer mehr und mehr erweitert wird. In moralischer also wie in intellektueller Beziehung zeigt sich die größere Mannigfaltigkeit der Schüler von der höchsten Bedeutsamkeit; und wir würden sie aus diesem Gesichtspunkte im Allgemeinen, und besonders in der späteren Erziehungszeit, so groß als möglich wünschen müssen.

II. Die Zahl der Erzieher ist größer. Durch dieses Moment wird unstreitig die Wirkung der Erziehung verstärkt, wenn die Erzieher mit einander einstimmig wirken; geschwächt, wenn das Gegentheil. Die bloße Mannigfaltigkeit, wenn sie nicht über einen gewissen Grad hinausgeht, kann nur zum Vortheil der Erziehung gereichen: der Zögling wird vielseitiger, und also reicher gebildet; und es entsteht eine höhere Wahrscheinlichkeit, daß unter den vielen Erziehern doch Einer sein werde, der ihn in größerer Ausdehnung und Tiefe zu erregen vermag. Aber die Mannigfaltigkeit darf kein Gegensatz sein: nicht der Eine einreißen, was der Andere aufgebaut hat, und umgekehrt. Jede entschiedene Differenz in dieser Hinsicht muß aus der Schule verbannt bleiben, wenn nicht die Einheit und damit

zugleich ein großer Theil der Energie der Wirksamkeit verloren gehn soll.

III. Der Erziehung in der Schule sind beschränktere Zwecke gesetzt. Nur den Unterricht, und also die Ausbildung der Kräfte für Vorstellungen und für äußere Bewegungen, wie wir uns überzeugt haben *), kann sie in ihrer ganzen Ausdehnung und mit voller Sicherheit des Gelingens als Ziel ins Auge fassen. Die Gemüths- und Charakterbildung liegt nur einem kleinen Theile nach in ihrem Bereiche: nur inwiefern darauf durch den Unterricht hindurch gewirkt werden kann, und inwiefern die Lehrer neben demselben, gleichsam obenein und freiwillig, eine Einwirkung darauf sich vorsetzen. Aber durch die Vorstellungen und Begriffe hindurch wird die Entwickelung der lebendig-frischen Empfindungen und der dadurch zu begründenden Anlagen nur sehr unvollkommen beherrscht **); und die einzelnen mehr direkten Einwirkungen, welche in der Schule möglich sind, verschwimmen schwächlich unter den vielen ausgedehnteren und stätigeren der häuslichen Umgebungen. Nur wenn sie mit diesen in derselben Richtung liegen, werden sie der Bildung förderlich werden, dieselbe gleichsam bekräftigen; wenn in entgegengesetzter, werden sie meistentheils vergebens dagegen ankämpfen. Die Wirksamkeit der Schule also ist in diesen Beziehungen eine mehr bruchstückartige und äußerliche.

Dies nun, in Verbindung mit der größeren Zusammengesetztheit, nähert den Charakter der Schule mehr dem des Staates. Wir haben eine ausgedehntere Gemeinschaft; in Hinsicht der Gemüths- und Charakterbildung

*) M. vgl. oben S. 7 ff.
**) Vgl. S. 15 ff.

mehr auf äußerliche Zwecke gerichtet: auf die äußere Ordnung und Anständigkeit; und auf diese durch mehr äußerliche Mittel hinarbeitend *). Aber wie die Schule in diesen Beziehungen der Familienerziehung nachsteht, so ist sie auf der anderen Seite unstreitig günstiger gestellt, als der Staat. Dem Lehrer in der Schule ist ja doch der Schüler nicht in dem Maße fremd, wie der Obrigkeit die Unterthanen: seine Kenntniß der Einzelnen soll und kann genauer sein, und, auf der Grundlage hievon, seine Einwirkung tiefer gehn, mag ihm auch die höchste Genauigkeit der Kenntniß und die tiefste Wirksamkeit verschlossen bleiben. Und überdies sind die Kinderseelen ungleich beweglicher, als die der Erwachsenen **). Eine Zurückführung des verderbten Schülers zur moralischen Gesundheit ist wenigstens möglich, während die des schlechten Bürgers, oder gar des Verbrechers in den meisten Fällen kaum mehr als möglich betrachtet werden kann; und wenn also auch die Schule dieselbe nicht

*) Auch Bernhardi (Programm von 1809, S. 10) setzt den Unterschied zwischen der Schule und der Erziehungsanstalt (welche in dieser Hinsicht der Familie ziemlich gleich steht) darin, daß jene „den Ausbruch des Willens, die böse That, mehr von der Seite, wie der bürgerliche Richter betrachte, als Vergehung gegen ein äußerliches Gesetz, dagegen der Erzieher als eine unsittliche Handlung allein". Er erläutert dies durch ein einzelnes Beispiel. „Ein Knabe z. B., welcher in einer Unterrichtsanstalt sich eine Entwendung zu Schulden kommen läßt, muß ohne alle Rücksicht aus derselben entfernt werden, da bei aller Entschuldigung, welche das Vergehn aus seiner Jugend, seinem Leichtsinne, seiner Unkenntniß von dem Begriffe des Eigenthums haben kann, die Anstalt der Mittel entbehrt, sich gegen den Ausbruch sicher zu stellen. Der Erzieher, dem die Macht der Gewöhnung und steten Beobachtung zu Diensten steht, darf nur die wiederholte Entwendung, die erkannte Unverbesserlichkeit mit Entfernung aus der Anstalt bestrafen".

**) M. vgl. mein „Lehrbuch der Psychologie", S. 212 ff.

in der Ausdehnung sich zum Zwecke zu setzen im Stande ist, wie die häusliche Erziehung, so hat sie doch vor dem Staate auch hierin unleugbare Vorzüge.

Wir werden in späteren Betrachtungen noch öfter auf diese Parallelen zurückzukommen Gelegenheit haben. —

Die Beschränktheit der Schule in Hinsicht ihrer Zwecke haben wir, da sie das innerste Grundverhältniß des Unterrichtes trifft, schon früher vielfach und vollständig erörtert. Die beiden anderen Momente dagegen sind uns bisher noch ferner geblieben, und wir müssen sie demnach jetzt näher ins Auge fassen. Wir machen den Anfang mit der Vielheit der Lehrer, als mit demjenigen, welches für die Betrachtung weniger Verwickelungen und Schwierigkeiten darbietet.

§. 147.

Vielheit der Lehrer im Verhältniß zu den Schülern. Klassen- und Fach-System.

Eine Vielheit der Lehrer in einer Schule ist zwar nicht geradezu nothwendig (der größere Theil der wirklich bestehenden Schulen hat ja nur Einen Lehrer), aber doch stets zu wünschen, auch wo es die Anzahl der Schüler und die Verschiedenheit ihrer Bildung nicht nöthig machten. Selbst bei Schulen von Einer Klasse also, und in Pensionsanstalten, in welchen alle Zöglinge auf gleicher Stufe der Entwickelung stehn. Denn im Allgemeinen wird nicht nur für die Charakterbildung, sondern auch für den Unterricht mehr gewirkt werden, wenn die Einwirkung eine vielseitigere ist: aus verschiedenen Auffassungspunkten, in einer gewissen Verschiedenheit der Manier und durch verschiedene äußere Individualitäten hindurch erfolgt.

Auf der anderen Seite aber haben wir schon bemerkt,

daß die Mannigfaltigkeit nicht zum Gegensatze werden dürfe. Vielmehr müssen wir für die Wirksamkeit der Lehrer, welche an derselben Schule arbeiten, wenn auch keineswegs Einheit, oder gar Einförmigkeit, doch unerlaßlich Einstimmigkeit verlangen: Einstimmigkeit in Hinsicht der Erziehungsansichten, Einstimmigkeit in Hinsicht der Methoden, Einstimmigkeit endlich in Hinsicht der Ausführung von beiden, oder in Hinsicht der Regierung der Schule.

Daß sich dies innerlich angemessen zusammenfinde, dafür muß in jedem besonderen Falle besonders gesorgt werden von Demjenigen, welcher die oberste Leitung der Anstalt in Händen hat. Mehr äußerlich aber entstehn uns die Fragen, wie wir, zwischen diesen beiden entgegengesetzten Anfoderungen hindurch, und so, daß für dieselben, bei jeder Abstufung der Verschiedenheit und Gleichheit, das möglich größte Resultat gewonnen werde, die vielen Lehrer zu stellen haben: einmal zu den Schülern, und zweitens zu einander.

Auf das Erste bezieht sich die Streitfrage über das Klassen- und das Fach-system, welche noch neuerdings wieder vielfach die Partheien erhitzt hat. In früheren Zeiten nämlich war fast allgemein das sogenannte Klassensystem herrschend, d. h. von den mehreren Lehrern wurde jeder Klasse Einer zugetheilt, der dieselbe in allen Gegenständen unterrichtete. Zu dieser Einrichtung hatten wohl schwerlich tiefere pädagogische Gründe geführt; sondern dieselbe hatte sich von selbst gebildet als die am nächsten liegende und einfachste, sowohl für die Anstellung der Lehrer, als für die äußere Kontrolle. Auch waren die Wissenschaften in jener früheren Zeit von so geringer Ausdehnung, daß sie in dem Umkreise, welchen der Schulunterricht erfoderte,

recht wohl von Einem vollständig angeeignet und gelehrt werden konnten. Meistentheils war hiemit zugleich ein gemeinsames Rücken aller Schüler verbunden; sie wurden, sobald ein gewisser Kursus vollendet war, also in gewissen regelmäßigen Zeitabschnitten, alle zugleich in eine höhere Klasse versetzt, oder vielmehr zur höheren Klasse erklärt, ohne daß man Prüfungen anstellte, oder sonst darauf Rücksicht nahm, ob sie allseitig in gleicher Art vorgeschritten seien. So mußten denn Manche überhaupt, Manche wenigstens in einzelnen Fächern zurückbleiben, und diese Lücken, diese mangelhafte Begründung mehr oder weniger für die ganze Unterrichtszeit verderbliche Folgen haben. In anderen Schulanstalten ließ man freilich die Unfähigeren oder Unfleißigeren, bei dem Vorrücken der Anderen, in der niederen Klasse zurückbleiben; aber jeder Schüler mußte in allen Fächern stets in derselben Klasse sein, und also oft, von der einen oder der anderen Seite, ein Opfer gebracht werden, indem Denjenigen, welche in diesem oder jenem Gegenstande zufällig weniger vorgeschritten waren, dadurch auch das Fortschreiten in anderen abgeschnitten, und in Folge dessen nicht selten Unbeschäftigtheit, Langeweile, Mismuth und die daran sich anschließenden Verwilderungen erzeugt wurden *).

Wir lassen jedoch diese von Seiten der Schüler eingetretenen Uebelstände für jetzt zur Seite liegen **), indem wir es hier fürerst nur mit der Einrichtung der Schule im Verhältniß zu den Lehrern zu thun haben. Auch in Hinsicht dieser aber mußten sich im Laufe der Zeit mancherlei Nachtheile des bezeichneten Systemes offenbaren. Die jüngeren Lehrer wurden gewöhnlich zunächst für die unteren

*) M. vgl. hiezu oben S. 83.

**) Wir werden diese Betrachtung §. 153. wiederaufnehmen.

Klassen angestellt: schon deshalb, weil die für diese berechneten Stellen meistentheils schlechter dotirt waren. Aber indem sie so eine längere Reihe von Jahren auf den Unterricht in den ersten Elementen beschränkt blieben, hatten sie zu wenig Aufmunterung, in ihrer eigenen Bildung fortzuschreiten; sie vernachlässigten nicht selten dieselbe gänzlich, so daß sie nun, wenn sie, durch den Tod ihrer älteren Kollegen, in die oberen Klassen hinaufrückten, die Fähigkeit für den höheren Unterricht, ja selbst alle Lust und Kraft verloren hatten, sich diese Fähigkeit wiederzuerwerben. War dagegen ein jüngerer Mann zufällig sogleich für die oberen Klassen angestellt worden, oder nach kurzer Zeit hinaufgerückt: so ergaben sich nicht selten andere Uebelstände. In dem Bewußtsein seiner höheren Stellung, glaubte er sich hochmüthig über seine Kollegen erheben zu können, die vielleicht eben so viel, ja mehr Verdienst besaßen. Oder er faßte die Schüler zu hoch. Da er nie oder wenig Veranlassung gehabt hatte, durch Unterricht in den Elementen das mehr Elementarische des Unterrichtes kennen zu lernen, hatte er auch den Sinn dafür nicht ausgebildet. Daher in jenen Zeiten so viele steife Pedanten, welche den Gymnasiasten Vorlesungen hielten, wie sie kaum ein Universitätsprofessor den Studenten, ja ein Gelehrter dem anderen Gelehrten hätte halten dürfen.

Dazu kam dann überdies die immer größere Ausbreitung der Wissenschaften, namentlich die außerordentlichen Fortschritte der Mathematik und der Naturwissenschaften. In Folge hievon war es kaum mehr möglich, daß Ein Lehrer in allen Fächern gleich tüchtig sein konnte, weder was die Kenntniß noch was die Methode betrifft; und bei jener Einrichtung also mußten die Schüler nothwendig in diesem

oder jenem Gegenstande zurückbleiben. Auch mußte die unablässige Ertheilung des Unterrichtes durch denselben Lehrer in den meisten Fällen eine mehr oder weniger erschlaffende und abspannende Wirkung äußern. Durch alles dies zusammen nun fühlte man sich bewogen, das Klassensystem mit dem Fachsysteme zu vertauschen. Für jedes Fach, oder für eine kleinere Anzahl von Fächern wurden besondere Lehrer angestellt, welche durch alle Klassen hindurch darin unterrichteten; womit denn zugleich meistentheils auch die Einrichtung verbunden wurde, daß die Schüler in verschiedenen Fächern in verschiedenen Klassen sein konnten.

Schließen wir uns, für die weitere Betrachtung, zunächst an dieses Letzte an: so ist es augenscheinlich, daß eine konsequente Durchführung desselben, wir können wohl sagen überall, mit unüberwindlichen Schwierigkeiten zu kämpfen haben würde. Damit jeder Schüler durchgängig in den verschiedenen Gegenständen in verschiedenen Klassen sein könnte, müßte zu jeder Stunde in allen Klassen derselbe Unterricht ertheilt werden. Aber dann müßte demselben auch in allen Klassen die gleiche Stundenzahl gewidmet werden, was wir doch auf keine Weise zugeben können. Und außerdem, wie wollten wir es anfangen, für alle Lehrfächer so viele tüchtige Lehrer bei einer Schule anzustellen, als dieselbe Klassen hat? Endlich: wie würde die Erziehung (doch unstreitig im Allgemeinen der höhere Zweck) darunter leiden, wenn jemand etwa in der Mathematik in Quarta, und in den Sprachen in Prima oder Sekunda sitzen, und also in der einen Stunde der Disciplin kleiner Kinder, in der anderen der von beinah Erwachsenen unterworfen sein könnte!

Aber auch wenn wir diese Einrichtung fallen lassen, bietet das Fachsystem sehr bedeutende Nachtheile dar. Der

hauptsächlichste Uebelstand ist: der Lehrer, wenn er nur wenige Stunden in einer Klasse unterrichtet, kann die Schüler nicht genug kennen lernen, und nicht auf jeden Einzelnen individuell-entsprechend einwirken. Er muß sich, in Folge davon, mit der Methode seines Unterrichtes zu sehr im Allgemeinen halten: was unstreitig mehr oder weniger der Fruchtbarkeit des Erfolges Abbruch thun wird; auch kann er nicht, wie der Klassenlehrer, die verschiedenen Unterrichtsgegenstände gegenseitig fördernd in einander eingreifen lassen. Noch nachtheiliger aber wird die mangelhafte Kenntniß der Schüler für die Disciplin, für die Erziehungsseite der Schule werden, die ja, wie wir gesehn haben, selbst unter den günstigsten Umständen wesentlich ungünstigen Verhältnissen unterliegt. Eine zweckmäßige Einwirkung wird hiedurch beinah unmöglich gemacht, das Lehren fast unvermeidlich in ein bloßes Stundengeben verwandelt; weshalb denn auch, wo man das Fachsystem vollständig durchgeführt hat, fast überall eine gewisse Verwilderung der Disciplin eingetreten ist.

Weniger Gewicht möchte der Einwand haben, daß durch das Unterrichten mehrerer Lehrer in derselben Klasse die Schüler zu einem ungehörigen Vergleichen, Kritisiren, und nicht selten zu gänzlicher Geringschätzung einiger unter denselben geführt würden. Dies wird auch bei der gewöhnlichen Ausbildung des Klassensystemes nicht vermieden, wo ja doch dem Lehrer der unteren Klasse der Lehrer der höheren für die Vergleichung an die Seite tritt. Ja, die Veranlassung zu dieser ist noch größer, indem ja in diesem Verhältnisse zugleich auch die Unterrichtsgegenstände dieselben sind; und die Geringschätzung würde noch verderblicher wirken, wenn sich etwa dem Schüler die Bemerkung aufdränge,

der

der Lehrer der oberen Klasse stehe in jeder Hinsicht dem der niederen nach. Eine solche ungünstige Vergleichung also zu verhüten, müssen wir jedem Lehrer selbst überlassen. Aber weit weniger vermeidlich, und wenn auch keineswegs nothwendig, doch weit häufiger ist es, daß der Lehrer, welcher sich gänzlich auf Ein Fach beschränkt, zum Pedanten in demselben wird. Indem er für seinen Beruf immer nur dasselbe studirt, immer nur dasselbe lehrt, immer nur dasselbe anpreis't, wird er beinah unvermeidlich zu einer Ueberschätzung davon geführt werden.

Aus diesen Gründen nun ist man in neueren Zeiten vielfach zu der alten Einrichtung des Klassensystemes zurückgekehrt, ja man hat selbst, damit die erziehende Einwirkung der Schule noch stätiger, und dadurch fruchtbarer werde, auf eine noch strengere Ausbildung dieses Systemes angetragen *). Um dem Klassenlehrer die individuellste Kenntniß von den Fähigkeiten und Charakteren der Schüler möglich zu machen, soll er sich von denen, welche einmal seiner Fürsorge anvertraut worden sind, gar nicht wieder trennen: soll mit ihnen weiter rücken in jede höhere Klasse, und also, wie ein Vater, welcher seine Kinder von den ersten Elementen an bis zur Universität hin bildet, den Schülern auf allen Bildungsstufen, die sie zu durchlaufen haben, mit einer methodischen und disciplinarischen Einwirkung zur Seite gehn, welche durch alle überhaupt innerhalb der Schule liegenden Erziehungserfahrungen in stätiger Steigerung immer bestimmter und immer mehr individuell-entsprechend ausgeprägt worden ist.

*) Man vergleiche hierüber besonders Graff, „Die zur Einführung eines erziehenden Unterrichtes nothwendige Umwandlung der Schulen", Leipzig 1808.

Wie scharfsinnig erdacht aber auch, und für den ersten Anblick durch einen gewissen glänzenden Schein bestechend, diese Vorschläge sein mögen: so ergiebt sich doch bei näherer Betrachtung, daß eine ihnen gemäß ausgeführte Schule nur die meisten Mängel des ehemaligen Klassensystemes gesteigert wiedergeben würde. Es müßte ja unstreitig noch schwieriger sein, Lehrer zu finden, welche durch alle Bildungsstufen hindurch in allen Gegenständen zu unterrichten tüchtig wären, als wo es sich nur um Eine Bildungsstufe handelte. Meistentheils also würde dieser oder jener Unterricht, und damit eine ganze wesentliche Seite der Bildung *), ganz verloren gehn, da ja hier den Schülern zugleich die Aussicht abgeschnitten wäre, das in der unteren Klasse Versäumte in einer höheren nachzuholen; und wäre vollends (wie ja dies auch wohl vorkommt) der Lehrer in Allem untüchtig, so ginge eine ganze Generation von Schülern ohne Rettung verloren. Auf jeden Fall aber würde bei dieser Einrichtung die höchste Einseitigkeit und Erschlaffung zu fürchten sein. Die Vorbereitung ausschließlich durch den Vater bis zur Universität hin möchte, mit sehr wenigen Ausnahmen, nur als Nothbehelf gelten können; ihr Gelingen (vielleicht in Einem Falle unter zwanzig) als ein besonderes Glück zu betrachten sein. Der Vater aber, und selbst der Hauslehrer, kann eine Menge von Motiven in Bewegung setzen, welche dem Lehrer in der Schule fehlen **); auch braucht er seine Kraft nicht so zu theilen, wie dieser; und so würden wir also selbst von dem Gelingen eines solchen Unterrichtsplanes in dem engeren häuslichen Verhältnisse noch keineswegs auf ein gleiches Gelingen in der Schule schließen können.

*) M. vgl. hiezu §. 115—117.
**) M. vgl. Band I., S. 375 ff.

Alles zusammengenommen also, möchte wohl den durch die Erziehungsverhältnisse unserer Zeit bedingten höheren Anfoderungen nur eine gewisse Verbindung beider Systeme genügen. Jede Klasse erhalte Einen Hauptlehrer, welchem zugleich die genauere disciplinarische Beurtheilung und Einwirkung obliegt*). Neben diesem aber stelle man Fachlehrer an: besonders für die Mathematik und die Naturwissenschaften**), für die neueren Sprachen, für die Religion, für die äußeren Fertigkeiten, auch wohl für die Geschichte. Um der mehrseitigen Anregung willen, und aus später noch zu entwickelnden Gründen, würden in jeder vollkommeneren Schule für jedes Fach wenigstens zwei Lehrer angestellt werden müssen. Gleich von Anfang an unterrichte überdies jeder Lehrer in mehreren Klassen, auch die jüngsten in den höheren; so wie auf der anderen Seite auch denjenigen Lehrern, welche die höchsten Stellen einnehmen, die Verpflichtung bleibe, fortwährend, wenn auch nur wenige Stunden, in den unteren Klassen zu unterrichten, damit die Anfoderungen des elementarischen Unterrichtes ihnen lebendig gegenwärtig, und, im Gegensatz gegen das früher bezeichnete verächtliche Hinabsehn, die ganze Aufgabe der Schule in vollem Sinne eine gemeinsame bleibe. Selbst der Direk-

*) Diese, schon ziemlich allgemein verbreitete Einrichtung der sogenannten „Klassenordinarien" möchte als eine höchst bedeutende Verbesserung unserer höheren Schulen anzusehn, und als solche gegen jede Erneuerung des alten Klassensystemes oder des unbedingten Fachsystemes festzuhalten sein.

**) Jedoch versteht es sich von selbst, daß auch der Lehrer der Mathematik und Naturwissenschaften Klassenordinarius sein kann, ja sein muß: schon damit er durch die Pflichten dieser Stellung der abstrakten Isolation entzogen werde, welche nur zu leicht gerade bei der Beschäftigung mit diesen Wissenschaften, und namentlich mit der ersteren, eintritt. M. vgl. oben S. 324 f.

tor schäme und scheue sich nicht, einige Stunden in den unteren Klassen zu geben: schon weil er sich auf keine andere Weise so anschaulich und eindringlich eine Uebersicht der ganzen Anstalt und eine sichere Grundlage für die zusammenfassende Beurtheilung der von den Lehrern über die Schüler gefällten einzelnen Urtheile verschaffen kann *).

Endlich möchte es noch anzurathen sein, daß man einer ganz ausschließenden Beschränkung auf Ein Fach so viel als möglich bei den Lehrern entgegenarbeite. Denn für ein tieferes harmonisches Zusammenwirken ist es wünschenswerth, daß jeder Lehrer von allen Unterrichtsgegenständen nicht nur eine allgemein-wissenschaftliche, sondern auch eine didaktische und pädagogische Anschauung gewonnen habe. Man veranlasse also, wo es irgend thunlich ist, den Philologen, von Zeit zu Zeit eine leichtere mathematische oder naturwissenschaftliche Lehrstunde, den Mathematiker, die Erklärung eines leichten Schriftstellers zu übernehmen, und so durch alle übrige Gegenstände fort. Sie werden so nicht nur an innerlicher Achtung gegen einander (die, wie sonder-

*) Hiezu können allerdings auch manche andere Veranstaltungen dienen. So hielt Gedike (vgl. „Gesammelte Schulschriften", Band I., S. 106 f.) gegen das Ende jedes Monats in allen Klassen ein förmliches Examen, meistentheils über zwei am Tage vorher bekanntgemachte Lektionen, im Beisein der unterrichtenden Lehrer. Darüber wurde gleich nach der Beendigung ein Protokoll niedergeschrieben, jedoch nur entweder die vorzüglich gut oder besonders schlecht Bestandenen namhaft gemacht. Auch besuchte er die Lehrstunden der anderen Lehrer zu unbestimmten Zeiten und unvorhergesehen, „nicht sowohl der Lehrer, als vorzüglich der Schüler wegen, um diese durch seine Gegenwart und durch die dabei angestellten Erkundigungen bei den Lehrern entweder zu ermuntern oder zu beschämen; daher er gewöhnlich auch selbst einige Fragen an sie that, und diese oder jene Uebung anstellte".

bar dies auch vielleicht klingen mag in Beziehung auf höher wissenschaftlich gebildete Männer, nur zu oft fehlt), sondern überdies auch an genauerer Kenntniß der Punkte gewinnen, in welchen die verschiedenen Unterrichtsgegenstände, zur Begründung eines harmonischen Ganzen, in einander greifen und einander ergänzen müssen *), und hiedurch die Gefahr vermieden werden, daß dieser oder jener Einzelne, vermöge des größeren Einflusses, welchen er vielleicht über die jungen Leute gewonnen hat, das Interesse für sein eigenes Fach, zum Nachtheil der anderen, überspanne.

§. 148.

Verhältniß der Lehrer zu einander.

Für das zweite Problem, welches wir in Beziehung auf die Vielheit der Lehrer ins Auge zu fassen haben**): die Stellung derselben zu einander, zeigen sich bei Weitem einfachere und unbedenklichere Verhältnisse.

Wir haben schon bemerkt, daß die Mannigfaltigkeit der durch diese Vielheit bedingten Erziehungseinwirkungen keineswegs die Einstimmigkeit derselben ausschließe; daß vielmehr diese, wenn überhaupt die Erziehung gelingen solle, als nothwendige Ergänzung zu jener hinzukommen müsse: Einstimmigkeit in den Erziehungsansichten, Einstimmigkeit in den Methoden, Einstimmigkeit endlich in der Ausführung von beiden, oder in der Regierung der Schule. Von wie verschiedenen Seiten her auch die Einwirkungen erfolgen mögen: so muß doch Alles auf Einen Punkt hinarbeiten, und überhaupt sich Alles zu einer höheren Einheit koncentriren.

*) M. vgl S. 211 ff.
**) Vergl. S. 508.

Hieraus ergiebt sich so augenscheinlich die Nothwendigkeit der monarchischen Form für die Schule, daß wir dieselbe wohl möchten als unbestritten ansehn können. Alle Versuche, die man mit einer völligen Gleichstellung aller Lehrer angestellt hat, sind, so viel der Verfasser weiß, entschieden mislungen; und wo sich, in Folge der Schwäche des Direktors oder Vorstehers, zufällig ein ähnliches Verhältniß ausgebildet hat (man denke etwa an die letzte Epoche der Pestalozzischen Anstalt) sind daraus höchst verderbliche Erfolge hervorgegangen. Das Erziehungs- und Unterrichtsverhältniß will entschieden und gleich-bleibend behandelt sein: alles Schwanken, alles Ebben und Fluthen bald nach dieser bald nach jener Seite hin, alles Hin- und Herzerren, wie es bei republikanischen Verhältnissen unvermeidlich ist, in der Schule wie im Staate, hindert unausbleiblich eine feste und gesunde geistige Entwickelung. Entweder Eins wird das Andere neutralisiren, und so überhaupt kein rechter Fortschritt der Bildung Statt finden; oder die Bildung wird zwar fortschreiten, und vielleicht sehr schnell fortschreiten, aber indem sie das Entgegengesetzte karrikaturartig verschmilzt.

Auch das an sich und im Allgemeinen Trefflichste aber kann im Einzelnen auf Hindernisse stoßen, welche seinen Charakter verkehren. Diese nun kann der Vorsteher der Anstalt für sich allein unstreitig nicht in dem Maße übersehn, wie die vielen Lehrer zusammengenommen; und so ergiebt sich denn eben so augenscheinlich auf der anderen Seite die Nothwendigkeit gemeinsamer Verabredung und Ueberlegung. Endlich ist es aus eben diesem Grunde zu wünschen, daß der Direktor und das Lehrerkollegium das vollste Vertrauen der oberen Schulbehörden verdienen

und besitzen, so daß ihnen diese in Hinsicht alles Desjenigen, was aus speciellerer Kenntniß der Verhältnisse entschieden werden muß, völlig freie Hand lassen, und nicht durch endlose Berichte und Nachfragen der rechte Zeitpunkt für heilbringende Maßregeln verloren gehe.

Bilden wir diese Verhältnisse mehr im Einzelnen aus: so ist es augenscheinlich, daß dem Direktor, in Verbindung mit den höheren Schulbehörden, die Entscheidung in dem Maße allein zukommen muß, wie sich etwas mehr auf den Zweck oder die Idee der Unterrichtsanstalt bezieht. Dahin würden, außer dem allgemeinen Charakter derselben, und den eigenthümlichen Mischungs- oder Verschmelzungsverhältnissen, in welchen die verschiedenen Bildungsaufgaben in ihr verbunden angesehn werden, die Bestimmungen und Begränzungen der Kursus gehören, welche in jeder der einander folgenden Klassen durchzumachen sind. Dagegen je mehr etwas nach der Seite der Ausführung hin liegt: um desto mehr wird es durch die Verhältnisse des Einzelnen bedingt, und um desto mehr also würden Diejenigen an seiner Bestimmung Theil erhalten müssen, welche das Einzelne vollständiger und genauer aufzufassen im Stande sind. So würden schon die anzuwendenden Methoden schwerlich ohne Hinzuziehung der Lehrer festgestellt werden können. Denn für diese kommt ja unstreitig nicht wenig darauf an, welche Kenntnisse von der Sache und von ihnen, so wie welches Temperament, welche Uebung ꝛc. die Lehrer mitbringen, und was sie auf der anderen Seite bei den Schülern voraussetzen können. Die trefflichste Methode wird bei schlechter Ausführung weniger Frucht bringen, als manche weniger treffliche bei guter oder selbst bei mittelmäßiger Ausführung; der Direktor aber kann sich großentheils seine Leh-

rer und Schüler nicht machen oder plötzlich umformen, wie er will; er muß dieselben so nehmen, wie sie ihm gegeben sind, und seine Bestrebungen nur darauf richten, das unter diesen Verhältnissen möglich-Beste zu leisten.

Noch weit entschiedener möchte das Zusammenwirken aller Lehrer nothwendig sein für die Bestimmungen über alles Dasjenige, was die Schüler mehr individuell trifft, wie Versetzungen, Zeugnisse, disciplinarische Maßregeln ꝛc. Damit nun gleichwohl für dieses Zusammenwirken Einheit gewonnen werde, müssen zwei Einrichtungen, oder vielmehr zwei Systeme von Einrichtungen bestehn, welche den Organismus der Schule in den beiden entgegengesetzten Richtungen regeln: die eine von der Peripherie zum Mittelpunkte, die andere vom Mittelpunkte zur Peripherie hin.

Es muß erstens ein System von Einrichtungen bestehn, welches die Kenntniß alles Einzelnen, was in der Schule vorgeht, koncentrirt, und hiedurch eine vollständige Uebersicht des Ganzen vermittelt. Dahin gehören Journale, welche über die Antworten, die Arbeiten, das Betragen der einzelnen Schüler geführt werden, entweder ganz speciell auf sie gestellt, oder allgemeiner, in der Form von Tagebüchern, Büchern für Lob und Tadel ꝛc.; dahin Register über die während gewisser Zeiträume in den Lehrstunden vollendeten Pensen, über die aufgegebenen Arbeiten ꝛc. Was auf diese Weise einzeln angesammelt worden ist, muß bei der Vereinigung, zur Beförderung der leichteren Uebersicht, stätig vereinfacht werden: durch Fallenlassen des Unwichtigeren, gesonderteres Hervorheben des Wichtigeren, Zusammenfassen des Besonderen unter allgemeine Kategorien. Im Einzelnen sind diese Einrichtungen sehr vieler verschie-

dener Modifikationen fähig: im Anschließen an die besonderen Verhältnisse. Auch werden verschiedene Formen gleich zweckmäßig, und also die Wahl des Einen oder des Anderen mehr der Willkühr unterworfen sein können. Wesentlich ist nur, daß dadurch der angegebene Zweck erreicht werde: die Erkenntniß alles Mannigfaltigen, welches für den Unterricht und die Erziehung wichtig ist, zu einer Einheit zu koncentriren.

Das zweite System von Einrichtungen, welches vom Mittelpunkte zur Peripherie hingeht, umfaßt alle Arten von ordentlichen und außerordentlichen Konferenzen, so wie die Cirkulare, welche diesen zur Einleitung oder Vervollständigung dienen. Indem vermöge deren alle Maßregeln von größerem Umfange oder von größerer Wichtigkeit (auch wenn sie Einzelne treffen) vorher gemeinsam berathen werden: so sind dieselben gewissermaßen als eine gemeinsame That, oder als von derjenigen Einheit aus gewirkt anzusehn, welche der Unterrichtsanstalt als belebende Idee zum Grunde liegt.

§. 149.

Allgemeine Betrachtungen über die in der Schule anwendbaren Belohnungen und Strafen.

Nachdem wir die Einrichtungen betrachtet, die durch die Vielheit der Lehrer bedingt werden, gehn wir zur Erwägung der zweiten Vielheit über, welche die Schule, im Unterschiede vom häuslichen Unterrichte, darbietet: zu der größeren Anzahl der Schüler*).

Die in Bezug auf die Schüler zu treffenden Einrichtungen sind überhaupt von zweierlei Art: indem sie sich ent-

*) M. vgl. oben S. 499 ff.

weder unmittelbar auf den Unterricht, das Lernen beziehn, oder unmittelbar und zunächst auf das Betragen. Das Erstere, das Lernen, bildet den Hauptzweck der Schule, den Mittelpunkt aller ihrer Bestrebungen; die auf das Betragen zu nehmende Rücksicht ist nur eine mehr zufällig sich anschließende; jenes im Allgemeinen von mehr positiver Natur, indem dadurch und darin etwas Bestimmtes gewirkt werden soll; dieses im Allgemeinen von mehr negativer, indem es dabei vorzüglich nur darauf ankommt, daß keine Störungen eintreten, welche dem Erfolge des Unterrichtes Abbruch thun könnten. Allerdings (wie wir schon an mehreren Orten*) bemerkt haben) wäre es sehr zu wünschen, daß die Schulen auch in dieser zweiten Beziehung in recht ausgedehntem Maße positiv-förderlich wirken könnten; aber besonders in größeren Schulanstalten, wo der Charakter der individuell bildenden Erziehungsanstalt fast gänzlich verschwindet, möchte dies nur gelegentlich und in einzelnen Fällen, oder durch den Unterricht hindurch, und also mehr abstrakt und unsicher möglich sein. Zwar findet sich Ein sehr wichtiges positives Element auf der Seite des Betragens, welches der Schule eigenthümlich ist: die Erziehung, die jeder Schüler durch das Zusammensein mit einer so großen Anzahl erhält. In Bezug hierauf aber möchten kaum besondere Einrichtungen nöthig oder auch nur möglich sein; sondern dieses Erziehungsverhältniß wird im Allgemeinen um so vollkommenere Früchte tragen, je mehr man die Schüler, innerhalb der durch die übrigen Zwecke der Schule bedingten Gränzen, in voller Freiheit sich selber überläßt**).

---

*) Man vergleiche besonders S. 18 und S. 15 ff.

**) Man vergleiche das hiezu Band I., S. 499 ff. Beigebrachte.

Für jedes von beiden, für das Lernen und für das Betragen, können wir wieder zwei untergeordnete Elemente unterscheiden: für jenes das Lernen in der Schule und das durch häuslichen Fleiß; für dieses das Betragen gegen die Mitschüler und das Betragen gegen die Lehrer. Diese letztere Besonderung lassen wir jedoch für jetzt noch zur Seite liegen, und beschränken uns auf eine schärfere praktische Ausbildung der ersteren.

Kommt für die Schule das Lernen unmittelbar als ein positiv zu Wirkendes, das Betragen unmittelbar und überwiegend nur in negativer Beziehung in Betracht: so werden auch die Mittel, deren wir uns für dieselben zu bedienen haben, dort mehr von positiver Art, oder Belohnungen, hier mehr von negativer Art, oder Strafen sein müssen. Strafen wirken Unlust oder Schmerz; Unlust und Schmerz aber schwächen*); und sind daher nicht geeignet, etwas Positives, einen Erwerb, eine Steigerung, oder, wie wir es auch ausdrucken können, eine Stärkeanlage zu begründen. Zwar schließt sich an jene schwächenden Empfindungen, und noch mehr an ihre Vorstellungen, bei der Androhung und bei der Erinnerung, ein Widerstreben dagegen an, und dieses erfolgt von einem Positiven aus, von einer Stärkeanlage**), und kann demnach auch für die Begründung einer anderen Stärkeanlage als Grundlage angewandt werden. Der Schüler, welcher für den Fall, daß er die aufgegebene Lektion nicht lernt, Schläge,

*) Man vergleiche hiezu Band I., §. 44 ff.

**) Dieses interessante psychische Entwickelungsverhältniß kann ich hier nur andeuten; man vergleiche die Ausführung in meinen „Psychologischen Skizzen", Band I., S. 218 ff.

oder Schande ꝛc. vor sich sieht, kann sich zusammennehmen, d. h. gegen das Eintreten dieser Unlust reagirend gewisse widerstrebende Kräfte aufbieten, und so die Lektion auffassen und behalten. Aber selbst in diesem Verhältniß tritt doch das Positive oder die Stärkeanlage mit dem Aufzufassenden nicht unmittelbar in Verbindung; es liegt ein Anderes dazwischen; und dieses Andere ist eine Schwächevorstellung, welche demnach, ungeachtet des Widerstrebens, mehr oder weniger schwächend einwirken wird. Dies wird auch durch die unmittelbare Erfahrung vollkommen bestätigt. Was die Kinder bloß aus Furcht und mit Furcht gelernt haben, vergessen sie viel leichter, als das aus Lust und mit Lust Gelernte; und wenn in früheren Zeiten das Einprügeln ziemlich allgemein Sitte war: so möchten die dabei erworbenen Kenntnisse ihrem größeren Theile nach schwerlich dieser Maßregel und der Furcht davor, sondern vielmehr den Steigerungen beizumessen sein, welche die Schüler im Verfolge des Lernens von dem stätig vermehrten geistigen Erwerbe empfanden.

Im Allgemeinen also möchte es anzurathen sein, daß man auf das Lernen so viel als möglich in positiver Form oder steigernd einwirke. Auf der anderen Seite aber machen sich gegen die Belohnungen in der Schule dieselben Bedenklichkeiten geltend, wie außer der Schule. Für die Begründung des sittlichen Handelns sollen in dem Schüler die objektiv-richtigen oder durch die Sache selbst bedingten Motive lebendig gemacht werden; jede Belohnung aber ist ein besonders Hinzukommendes, der Sache Fremdes, führt demnach etwas Falsches ein. Es entsteht die Gefahr, daß sich der Schüler gewöhne, nur aus diesen fremden Motiven zu handeln: eine Gefahr, welche um so

mehr zu scheuen sein wird, je niedriger das Motiv steht in der allgemeingültigen Abstufung der Güter, je mehr es beschränkter und sinnlicher Natur ist*). Der Zögling wird dann durch die Spuren, welche von den Erwartungen und den Genüssen der Belohnungen zurückbleiben, zum Knechte des Sinnlichen gemacht werden.

Nicht nur dies aber, sondern außerdem sind auch nur sehr wenige Belohnungen, und von sehr geringer Mannigfaltigkeit, in der Gewalt der Schule. Der Schüler hat zu wenig von ihr zu erwarten**): zunächst weiter nichts, als die unmittelbare intellektuelle Förderung durch den Unterricht selbst. Dieses Nächste ist überdies von so besonderer Art, daß es auf der einen Seite nur für Diejenigen Werth hat, welche schon bedeutende Fortschritte im Guten gemacht haben, und daß dadurch auf der anderen Seite das meiste Andere schon deshalb ausgeschlossen wird, weil es ihm zu ungleichartig ist. Wir werden unstreitig nicht, nach sonst wohl beliebter Weise, unter die fleißigsten Schüler Pfefferkuchen austheilen wollen. Eben so sind Geldbelohnungen augenscheinlich nur in Arbeitsschulen zulässig. Für diese werden sie durch Dasjenige, was unter gewissen Verhältnissen auch das Unzweckmäßigste rechtfertigt, durch die Noth, bedingt; erhalten auch eine gewisse Vergeistigung dadurch, daß zugleich den Aeltern eine Erleichte-

*) M. vgl. Band I., S. 413 ff.

**) Daher auch keine Einrichtung von Belohnungen und Bestrafungen in der Schule, und wäre sie die vollkommenste, die nur irgend möglich ist, eine genügende Wirksamkeit wird ausüben können, wenn nicht die Aeltern dieselbe unterstützen, indem sie den in der Schule ertheilten Belohnungen und Strafen eine Fortwirkung im häuslichen Kreise geben. Wir werden hierauf auch später zurückkommen.

rung, und also eine Erleichterung durch die Kinder erworben wird; und endlich haben wir es mit Kindern zu thun, welche bestimmt sind, ihr ganzes Leben hindurch für unmittelbare Bezahlung zu arbeiten. Für diejenigen Schüler aber, welche einem höheren, geistigeren Beruf bestimmt sind, müssen wir dieses Verhältniß so viel als möglich zurückstellen. Allerdings wird auch ihnen, dem größten Theile nach, ihr Beruf zugleich die Mittel des Lebensunterhaltes gewähren; aber in der Form ein Ehrensoldes (wozu ja auch die meisten Staatsgehalte gehören), d. h. so, daß der Gewinn nicht als ursprünglicher oder Hauptbeweggrund ihrer Thätigkeit angesehn wird, sondern nur als Entschädigung für den Zeitverlust, den sie durch diese Thätigkeit erleiden: durch eine Thätigkeit, welche sie ursprünglich aus innerem Triebe übernommen haben. Um also diese höhere Ansicht so rein als möglich für sie auszubilden, sie so sehr als möglich von allem Eigennutze frei zu halten, müssen wir schon auf der Schule Alles, was auf diesen hinwirken könnte, vermeiden.

Es ergiebt sich demnach, daß wir sowohl unmittelbar aus dem Interesse der höheren moralischen Bildung, als weil die Schule überhaupt wenig Belohnungen zu ihrer Disposition hat, so viel als möglich die Sache selbst wirken lassen müssen: das Lernen fördern von Seiten der Steigerungen, welche unmittelbar mit demselben verbunden sind. Wir haben schon früher*) gesehn, wie überaus mächtig dieses Motiv ist, sobald wir nur dasselbe wahrhaft anschaulich und lebendig zu begründen wissen. Aber dies hat für die meisten Schüler nicht geringe Schwierigkeiten; und auf jeden Fall hat hierin die Schule, mit ihren vielen

*) Vgl. S. 80 ff.

Schülern, nicht nur nichts voraus vor dem Privatunterrichte, sondern steht diesem selbst bedeutend nach. Der Lehrer in der Schule kann ja nicht in der ganzen Ausdehnung des Unterrichtes den Schüler individuell auf diese Steigerung hinführen; er muß es ihm, während er mit anderen Schülern beschäftigt ist, und also größtentheils, überlassen, dessen für sich selbst inne zu werden; und der Erfolg ist daher schwächer und ungewisser, als bei dem an Einzelne ertheilten Unterrichte. Wie entschieden wir also auch darauf dringen müssen, daß der Lehrer die aus der unmittelbaren Steigerung durch das Lernen selbst hervorgehenden Motive in so großer Ausdehnung und so stark als möglich hervorhebe: so werden wir uns doch im Allgemeinen auf diese allein in der Schule noch weniger, als außer derselben, verlassen dürfen.

Nur zwei Arten von Belohnungen giebt es, welche die Schule in höherem Maße, als der Privatunterricht, in ihre Gewalt bringen kann: die Belohnungen der Ehre und die an das Bewußtsein der Förderung Anderer geknüpften.

Die Belohnung der Ehre (bei'm Lehrer, bei den Aeltern, bei den Geschwistern ꝛc.) findet sich allerdings auch schon als Motiv des häuslichen Lernens. In der Schule aber zeigt sie sich dadurch bedeutend gesteigert, daß sich die Vorstellung der erreichten Vollkommenheit von einer größeren Anzahl her reflektirt. Zur Empfehlung dient ihr, daß sie eben nur ein doppelter Reflex dieser Vollkommenheit, und also der Steigerung aus der Sache selbst ist. Aber es ist immer gefährlich, statt durch die Sache selbst, sich durch ein Bild leiten zu lassen, welches auch falsch, oder gar blo-

ßer Sinnentrug sein kann*). Indeß findet diese Gefahr bei uns Deutschen wenigstens in verhältnißmäßig weit geringerem Maße Statt: indem bei uns das spätere Leben im Allgemeinen so wenig Lockungen für den Ehrgeiz darbietet, daß kaum ein bedeutendes Uebermaß desselben möchte besorgt werden können**). Also nicht sowohl wegen der Gefahr der Ausartung möchten wir diesen Antrieb auf unseren Schulen mit großer Vorsicht anzuwenden rathen, als aus dem vorher im Allgemeinen angeführten Grunde: damit sich die Zöglinge nicht gewöhnen, sich lediglich durch ihn zur geistigen Thätigkeit anspornen zu lassen.

Ganz anders verhält es sich dagegen mit der an das Bewußtsein der Förderung Anderer geknüpften Belohnung, oder mit derjenigen, welche dem Schüler daraus entsteht, daß er selbst wieder Lehrer wird: die gewonnene geistige Steigerung auf seine Mitschüler fortpflanzt durch ihnen ertheilten Unterricht. In gleichem, ja in höherem Maße in der Gewalt der Schule (denn ihr Eintreten kann unstreitig weit bestimmter von den Lehrern selbst veranlaßt werden, als die immer mehr oder weniger unsichere Belohnung der Ehre), ist diese Belohnung in keiner Art als gefährlich zu betrachten. Vielmehr müssen wir gerade auch deshalb wünschen, daß sich dieselbe so vielfach als möglich wieder-

*) M. vgl. hiezu Band I., S. 322 ff.

**) Man denke dagegen an die Franzosen, selbst an die Engländer! — Aber aus eben dem Grunde, weshalb die Franzosen eine größere Empfänglichkeit besitzen für die öffentliche Ehre, und diese daher in den späteren Lebensverhältnissen einen sehr ausgedehnten und zum Theil gefährlichen Spielraum gewonnen hat, haben sie auch schon in ihren Schulen Preisaufgaben und feierliche Krönungen der Preisbewerber.

wiederhole, weil die davon zurückbleibenden Spuren auf die Begründung der höchsten und wohlthätigsten sittlichen Eigenschaften: auf die Begründung des Eifers für die geistige Förderung Anderer, und also des Gemeingeistes in seiner erhabensten Form, hinwirken. Auch wird durch das Unterrichten Anderer das Gefühl der eigenen intellektuellen Steigerung aufgefrischt, und somit das aus der Sache selbst hervorgehende Motiv verstärkt.

Auch aus diesem Gesichtspunkte also empfiehlt sich uns der gegenseitige Unterricht, ganz unabhängig von aller Ueberzahl der Schüler, die ihn nothwendig machen könnte*). Da wir auf einen dauernden und festen Besitz des Gelernten nur rechnen können, wenn dasselbe in positiver Begründung erworben ist; die Schule aber der unterstützenden positiven Grundlagen (der Belohnungen) so wenige hat, daß sie diese wenigen mit der größten Sorgfalt und in so großer Ausdehnung als möglich benutzen muß: so werden wir dies um so mehr in Hinsicht einer Gattung von Belohnungen verlangen müssen, welche so reiche Früchte, gleichmäßig für die intellektuelle und für die moralische Ausbildung verheißt. Es sollte daher schon aus diesen Gründen keine Schulanstalt geben, wo man nicht von der untersten bis zur obersten Klasse von diesem so überaus wichtigen Unterrichts- und Erziehungsmittel Gebrauch machte**).

---

*) M. vgl. das S. 282 ff. über denselben Bemerkte.

**) Die Anwendbarkeit desselben auf die höheren Unterrichtsgegenstände ist selbst schon in der (hiefür im Ganzen unzweckmäßigen) Form des Lankasterſystemes praktisch erprobt und bewährt gefunden werden. Auf der hohen Schule zu Edinburgh hat ein Mr. Pillans dasselbe bei'm Unterrichte im Lateinischen, im Griechischen und in der alten Geographie mehrere Jahre hin-

Indeß möchte man doch schwerlich, selbst wo man dieses Mittel noch so gewissenhaft anwendete, mit den darin und in den übrigen bezeichneten Motiven gegebenen Belohnungen für die Zwecke der Schule ausreichen; und die Anwendung von Strafen für die Förderung des Lernens gänzlich vermeiden können. Nach den früher hierüber gegebenen Erörterungen*) braucht kaum bemerkt zu werden, daß man auch in diesen Strafen, so bestimmt und so klar es irgend möglich ist, die richtige (sittliche) Schätzung der Werthe ausprägen: bei ihrer Feststellung und Ausführung so wenig als möglich auf das Sinnliche, so viel als möglich auf das Geistige, und besonders auf das Lernen selbst ein Gewicht legen müsse. In dieser Hinsicht würde man z. B. darauf hinzuarbeiten haben, daß es keine größere Strafe für

---

durch mit großem Erfolge durchgeführt, obgleich die Klasse aus 230 Schülern (zwischen 12 und 16 Jahren) bestand, und er außer den Knaben selbst keine andere Unterstützung hatte. (M. vgl. Edw. L. Bulwer, England and the English, Vol. I, p. 276 s.). Eine freiere Anwendung hat man davon in dem mit der Blochmannschen Erziehungsanstalt verbundenen Gymnasium gemacht, indem man in der letzten halben Stunde der täglichen Arbeitszeit jedem Schüler der oberen Klassen drei bis vier aus den unteren beigegeben hat, um dieselben, im Beisein des das Ganze beaufsichtigenden und leitenden Lehrers, dreimal wöchentlich in den alten Sprachen, einmal in der Mathematik und einmal in der Geschichte zu unterrichten: lateinische und griechische Schriftsteller mit ihnen zu lesen, grammatische Regeln und geschichtliche Tabellen einzuüben, mathematische Sätze durchzugehn ꝛc. „Die freudige Theilnahme von beiden Seiten (fügt der Berichterstatter hinzu) und ein mannigfaltiger, schon jetzt sehr sichtbarer Nutzen hat uns von der Zweckmäßigkeit dieser Einrichtung überzeugt". (Vgl. K. Th. Snell „Ueber Zweck und Einrichtung eines Realgymnasiums." Ein Programm ꝛc. Dresden 1834, S. 90.)

*) Vgl. S. 79 f. und die dort angeführten Stellen.

den Schüler gebe, als wenn er verurtheilt wird, eine Arbeit nicht mitzumachen, oder bei dem Abfragen, dem Erklärenlassen ꝛc. nicht aufgerufen zu werden, oder seine Meinung nicht äußeren zu dürfen. Die große Schwierigkeit hiebei ist nur, daß sich ein solches Widerstreben gegen die Ausschließung von dem geistigen Verkehr der Schule nur in dem Maße bei den Schülern ausbilden kann, wie dieselben schon der an diesen Verkehr geknüpften Förderungen inne geworden, und in lebendiger, starker, tief begründeter Empfindung inne geworden sind. Wir werden also diese negativen Formen der edleren Motive nicht zur Erzeugung oder ursprünglichen Begründung des Höheren anwenden können, sondern nur zu dessen Erhaltung, wo es schon begründet ist: in den oberen Klassen und bei Denjenigen, deren bisheriger Unterricht gelungen ist: bei den Fleißigen, Fähigen, Gesitteten ꝛc. Dagegen, je jünger oder weniger ausgebildet das Kind ist (und also in den niederen Klassen), und je weniger fleißig, aufmerksam, fähig es ist: um desto mehr sind die positiven Motive, die Triebräder von Belohnungen nöthig, und desto öfter müssen dieselben angewandt werden, damit sich ihre Wirkung frisch erhalte. Daher die Nothwendigkeit eines öfteren Certirens, häufigerer Censuren, mehrerer Abtheilungen ꝛc. in den niederen Klassen, während die oberen Klassen dieser Springfedern entbehren können, oder wenigstens entbehren können sollten.

Ueberhaupt, je weniger positiv der Schüler im Edleren ausgebildet ist: desto mehr müssen wir ihm durch positive (erregende, erhebende) Maßregeln zu Hülfe kommen; desto mehr uns hüten, ihn durch negative (niederschlagende, herabstimmende) noch mehr zu schwächen und zu hemmen.

Den Trägen rege man an; den zum Lernen Unlustigen ermuntere man durch mäßige lobende Hervorhebung des Wenigen, was er sich durch Lernen zu eigen gemacht hat; in dem Unwissenden suche man so viel als möglich, und indem man ihm selber sein geringes Wissen ins Licht setzt, ein Gefühl von der Steigerung des Wissens auszubilden. Dagegen, je mehr sich der Schüler im Edleren festgesetzt: desto mehr lasse man dieses selber aus ihm herauswirken; desto mehr enthalte man sich des Lobes, welches ihn verwöhnen und übermüthig machen würde: sporne ihn vielmehr an durch die Eröffnung der Perspektive, daß er der guten Meinung bei uns verlustig gehn werde, wenn er in der bisherigen Anstrengung nachlasse. Gewöhnlich finden wir das umgekehrte Verfahren. Der gute Schüler wird zu viel gelobt, und glaubt sich deshalb gehn lassen zu dürfen; und der schlechte wird so unaufhörlich mit Tadel überschüttet, daß er gar nicht dazu kommen kann, sich darüber zu erheben, und zur Besserung Kraft zu gewinnen. Es leuchtet ein, wie Beides höchst nachtheilig wirken muß. Im Verhältniß zum Guten wird nicht so viel erreicht, als man erreichen könnte: und in dem zweiten Verhältnisse arbeitet man meistentheils geradezu dem entgegen, daß man überhaupt nur etwas erreichen könnte.

Haben wir uns nun in Hinsicht auf das Lernen überwiegend für positive oder steigernde Maßregeln erklärt: so zeigen sich dagegen im Verhältniß zum Betragen eben so überwiegend negative Maßregeln als zweckmäßig. Wir haben bei diesem vorzüglich nur Störungen fern zu halten, und dies wird entsprechend durch Androhung von Strafen geschehn, d. h. indem wir dem zu Störungen Geneigten damit drohen, von unserer Seite her ihn zu stören in seinem Wohlsein. Die Belohnung für ein ge-

sittetes Betragen erfolgt von selbst, und kann überdies kaum eine Belohnung genannt werden: eben weil sie, wie das gesittete Betragen selbst, als das Gewöhnliche vorauszusetzen ist. Der Lehrer soll ja den Schülern schon von Anfang an Liebe, Wohlwollen, Freundlichkeit, Achtung vor ihrer höheren Menschennatur entgegenbringen; und ein das Gepräge gegenseitiger Achtung an sich tragendes Betragen des einen Schülers gegen den anderen wird erzwungen, ohne daß sie sich gegen einander besondere Verdienste erworben zu haben brauchten. Was über dieses Letztere hinausgeht: Freundschafts- und Zärtlichkeitsverhältnisse unter den Schülern, sind Privatsache, und auf keinen Fall von der Regierung der Schule als Belohnung zu veranstalten; und hat der Lehrer Lieblinge unter den Schülern, so wird er dies eher zu verbergen, als gewichtvoll hervorzuheben haben. Von Belohnung des gesitteten Betragens durch Gewährung von Genüssen, oder durch Geld, oder durch Aehnliches darf natürlich gar nicht die Rede sein; und selbst mäßig ertheilte Ehrenbelohnungen, wie wir sie in Bezug auf das Lernen zweckmäßig gefunden haben, würden unzweckmäßig sein für die Erfüllung einer Pflicht, welche beinah nur Unterlassungen fodert. Ist dagegen diese Pflicht verletzt worden: so wird die Entziehung der Freundlichkeit oder des Entgegenkommens von Seiten des Lehrers, die Entfernung des Unartigen von den übrigen Schülern, indem wir ihn allein sitzen lassen, oder aus der Klasse entfernen, oder auch (mehr intellektuell) das Ignoriren desselben, wie wenn er nicht gegenwärtig wäre, als eine wohl verdiente und natürlich begründete Strafe eintreten.

§. 150.

Schulordnung — Aufsicht — Stete zweckmäßige Thätigkeit.

Die Betrachtungen des vorigen § bedürfen einer wesentlichen Ergänzung. Belohnungen und Strafen nämlich sind nicht die einzigen Trieb- und Hemmungsräder, welche wir, außer den dem Lernen innerlichen Steigerungen, für die Förderungen der Schulzwecke benutzen können. In der Mitte zwischen den beiden darauf gegründeten Systemen liegen noch zwei andere. Das eine derselben ist ein mehr positives, treibendes, welches den Schülern innerlich werden kann und soll: die Macht der Schulordnung; das andere ein mehr negatives, zurückhaltendes, den Schülern äußerliches: die Macht der Aufsicht.

Schon aus dieser kurzen Charakteristik leuchtet ein, daß eben deshalb jene mehr in Hinsicht des Lernens, und daher für die Zeiten des eigentlichen Unterrichtes, oder für dasjenige, was sich diesem als unmittelbare Vorbereitung anschließt; diese mehr in Hinsicht des Betragens wirksam sein wird, und daher ins Besondere für die Zwischenzeiten, zur Verhütung von schlechten Gesprächen, Balgereien, Bedrückungen der Schwächeren ꝛc. Wir bilden diese wichtigen Verhältnisse durch eine genauere Betrachtung weiter aus.

Die Schulordnung, begründet durch Gewohnheit an gewisse Thätigkeiten, welche einzeln keine Steigerung enthalten, kann doch zum Steigernden werden, und ein wohlthuendes Gefühl begründen vermöge der Mitwirkung der gleichartigen Spuren, deren Ansammlung eben die Gewohnheit ausmacht*) Die Steigerung in den einzel-

*) Dieses Verhältniß findet sich auch sonst oft z. B. zwischen den

nen Thätigkeiten ist ein Minimum, und deshalb werden wir uns ihrer nicht bewußt; durch die, vermöge der Ansammlung der Spuren herbeigeführte Vervielfachung wird sie zu einer bewußten, von mehr oder weniger bedeutender Höhe, und schließt sich kraft dessen eng an die Belohnungen an, ja geht unmittelbar in dieselben über.

In gleicher Art ist zwar die Aufsicht an sich noch keine Strafe; vielmehr ergiebt sie sich, ohne daß etwas sie Bedingendes vorangegangen wäre, von selbst, eben so wie die Ordnung, in stätiger Fortdauer. Aber jede Vermehrung derselben, wo sie sich merkbar auf einen einzelnen Schüler ununterbrochen und mit einer gewissen Spannung richtet, wird schon ohne Weiteres zur Strafe, ähnlich der „polizeilichen Aufsicht" im Staate. Dagegen je weniger auch nur die Erwartung einer möglichen Strafe in Bezug auf einen Schüler vorhanden ist: um desto mehr kann und soll sich auch die Aufsicht zurückziehn: er wird ihrer enthoben, ihm wohl gar die Aufsicht über Andere übertragen: wo er dann zur Erhaltung der Ordnung mitwirkt, und insofern, nach dem Vorigen, einer Belohnung theilhaftig gemacht wird.

Beide, Schulordnung und Aufsicht, können ihren Fortgang haben, entweder ohne daß sie den Schülern zu bestimmter ausgebildetem, klarerem Bewußtsein kommen, oder so,

---

besonderen Vorstellungen und dem Intellektuellen. Jede in einiger Vollkommenheit gebildete Vorstellung enthält eine Steigerung in sich, bei den gewöhnlichen besonderen Vorstellungen aber ist diese zu gering, als daß davon ein unmittelbares Bewußtsein oder ein Gefühl entstehn könnte (vgl. „Psychologische Skizzen", Band I., S. 31 ff.). Bilden wir jedoch aus diesen Vorstellungen Begriffe, wobei dieselben bekanntlich vielfach gleichartig zusammenfließen: so wird nun die Steigerung so groß, daß wir uns ihrer unmittelbar bewußt werden können (vgl. ebendaselbst S. 102 ff.).

daß sie sich zu diesem ausbilden. In dem letzteren Falle wird dadurch der herrschende Geist der Schule (esprit de corps) begründet: ein Geist der Ehre, des Eifers, der Freudigkeit, wenn sich darin eine mit Lust ausgeführte, schwungreiche Schulordnung, ein Geist der Knechtschaft und des Widerstrebens, wenn sich darin die lähmende Furcht vor einer gesteigerten Aufsicht reflektirt.

Wo die Schulordnung im vollsten Maße begründet ist: da ist gar keine Aufsicht nöthig, oder dieselbe braucht doch nur sehr selten (gelegentlich und als Ausnahme) einzutreten. Auch der Trägere, der Nachlässigere, und der für sich selbst dem Lernen noch keinen Geschmack abgewonnen hat, wird unwillkührlich mit fortgezogen: er kann nicht zurückbleiben, wenn der Strom mächtig vorwärts geht, und es kann ihm kaum einfallen, etwas nicht zu thun, oder eine Störung zu veranlassen.

So haben Schulordnung und Aufsicht ihren Vereinigungspunkt in der steten zweckmäßigen Beschäftigung aller Schüler. Diese wirkt zugleich treibend ohne Belohnung, ja selbst wo sie ohne eine innere Steigerung des Thuns ist (auch bei dem bloß mechanischen Lernen), und zurückhaltend ohne Strafe: indem dabei dem Schüler keine Zeit bleibt, an etwas Störendes auch nur zu denken. Für den Unterricht, eben so wie für die Erziehung, ist Langeweile das verderblichste Gift*).

Diese zugleich fördernde und bewahrende Wirksamkeit einer stets zweckmäßigen Beschäftigung zeigt sich durch die unmittelbare Erfahrung in den niedrigsten wie in den höchsten Schulen auf das Augenscheinlichste bestätigt. Von der

*) Vgl. Band I., S. 237 f.

Armenerziehungsanstalt zu Hofwyl, welche doch lauter Kinder aus den niedrigsten Ständen aufnimmt, wird gleichwohl gerühmt, daß in derselben, vermöge dieses einzigen Mittels, selbst nach der beschwerlichsten Tagesarbeit, ein stets reger Eifer, die regelmäßigste Ordnung, und ein zwangloses, durchaus anständiges Betragen herrsche, durch kein grobes, ungesittetes Wort, durch keine Zänkerei unterbrochen. Dies Alles fast ohne Strafen, und ohne andere Belohnungen, als welche der Beifall und die Zufriedenheit des Lehrers und der Genossen giebt*). So konnten auch die von Bell und Lankaster eingerichteten Schulen, obgleich der Unterricht an und für sich von so wenig innerlich steigerndem Charakter, und die Ueberzahl der Kinder aus dem Hefen des Volkes genommen ist, gleichwohl fast aller Strafen entbehren, und, mit Unterstützung weniger Belohnungen, die unverbrüchlichste Ordnung und den regsten Fleiß erhalten; rein in Folge davon, daß ihr Mechanismus jeden Müßiggang unmöglich machte**). „Ich habe in einigen deutschen Blättern bemerkt", schreibt Bonstetten***), „daß man in Deutschland wunderliche Begriffe von der Lankasterschen Methode hat. Ich habe diese Schulen mit Augen gesehn, und mich überzeugt, daß die wahre Volkserziehung sich zufälligerweise in dieser Methode findet. Der geringste Vortheil derselben besteht im schnellen und soliden Lernen. Die

*) M. vgl. den „Bericht über die Armenerziehungsanstalt in Hofwyl, im Namen der zur Beaufsichtigung derselben niedergesetzten Commission abgefaßt von A. Rengger" ꝛc., Tübingen, 1815, besonders S. 60 ff.

**) M. vgl. Joseph Hamel. „Der gegenseitige Unterricht" ꝛc. Paris, 1818, durch das ganze Buch hindurch.

***) „Briefe von Bonstetten an Matthison. Herausgegeben von Füßli", Zürich 1827, S. 40.

Polizei dieser Schulen, welche eigentlich die Methode bildet, ist die vortrefflichste Menschenbildung, die nur gedacht werden kann. Sie ist die Bildnerinn der wahren Freiheit, die zu gehorchen weiß, wo sie gehorchen soll, und mit diesem Gehorsam die größte Selbstständigkeit vereinigt.... Sie sind ein wahres Paradies für Kinder, die nur das höchste Glück in dieser hohen Thätigkeit finden, wo sie unter strengem Gesetz in fester Ordnung sich frei und glücklich fühlen". Alle Kräfte werden für den Unterricht koncentrirt, selbst der körperliche Bewegungstrieb durch die stets veränderten Stellungen und das Hinauf- und Hinunterrücken. In dieser Art wird den Kindern eine Gewohnheit und ein Geist der Ordnung eingepflanzt, der auch für das folgende Leben überaus heilsam wirkt: wie man denn schon vielfach die Erfahrung gemacht hat, daß sich von den in diesen Schulen erzogenen Kindern eine weit geringere Anzahl, als von denen, die andere Schulen besucht haben, ja in manchen Distrikten beinah Keiner, im späteren Leben polizeiliche Vergehungen oder Verbrechen hat zu Schulden kommen lassen.

Man glaube jedoch nicht, daß man solche Resultate allein durch diese oder ähnliche Einrichtungen gewinnen könne. Dieselben werden sich nur da wahrhaft fruchtbringend erweisen, wo ihnen vom Lehrer aus immer neues Leben eingehaucht wird: durch den Ernst, die Gewissenhaftigkeit, die Ordnungsliebe, den Eifer, welche er in seinem ganzen Auftreten, und in allen seinen Aeußerungen und Handlungen in frischen Zügen durchscheinen läßt. Hiedurch, aber auch allein hiedurch werden jene Einrichtungen eine tiefer eindringende, die innerste Grundlage der Seele nach sich formende Kraft gewinnen, und, wenn auch

überwiegend nur in Bezug auf das mehr äußerliche Verhalten (denn über dieses gehn ja Ordnung und Fleiß nur wenig hinaus), für das ganze Leben wichtige moralische Einflüsse ausüben.

Ist dieser Geist in die Schüler übergegangen, so gebe man ihm dadurch einen tieferen Halt, daß man ihm sogleich einen freieren Spielraum eröffnet. Die Ordnung wird erst dadurch wahrhaft lebendig, die Aufsicht erst dadurch wahrhaft gesichert werden, daß die Schüler nicht bloß passiv, und gleichsam in Unterdrückung, von denselben beherrscht werden, sondern zugleich selbstthätig und mit eigenem Willen dazu mitwirken. Man lasse sie also so viel als möglich Theil nehmen an der Leitung und Beaufsichtigung der Schule. Das erhebende Gefühl, zur Förderung derselben wirksam beigetragen zu haben, wird ihnen mehr als alles Andere Kraft geben, die Hindernisse und die Versuchungen zu überwinden, welche ihnen auf ihrem Wege aufstoßen. Möge sich immerhin, indem wir ihnen Ordner- und Aufseherstellen übertragen, ein gewisses kindisches Gefühl der eigenen Wichtigkeit entwickeln: davon wird schwerlich ein ernstliches Uebel zu befürchten sein. Erscheinen sie sich selbst bei der Sache als wichtige Personen: so wird ihnen dadurch wenigstens zugleich die Sache wichtig werden: sie werden sich dieselbe am Herzen liegen lassen, werden dafür keine Mühe und Anstrengung scheuen. Ueberdies hat auch jenes Gefühl, wenn wir nur das Kindische abziehn, eine hohe Wahrheit in sich. Ueberall, bis zu den höchsten Lebensverhältnissen hin, soll ja das Bessere über das Schlechtere, und in Folge davon der Bessere über den Schlechteren herrschen; und sind wir also nur gerecht verfahren bei der Besetzung jener Stellen, so wird dadurch ihre Beurtheilung auf den richtigen

Standpunkt gestellt, welchen sie während ihres ganzen Lebens einnehmen soll. Auch wird durch diese Theilnahme dem, wo er scharf abgeschnitten Statt findet, immer mehr oder weniger gefährlichen Gegensatze zwischen den Lehrern und den Schülern sein Gefährliches genommen. Der Lehrer hat, wenn er diese Verhältnisse recht anzugreifen weiß, die Besseren unter den Schülern auf jeden Fall auf seiner Seite, und vermöge dessen wird er das Schwerste ohne Schwierigkeit, das Gewagteste ohne Wagniß auszuführen im Stande sein.

Eine solche Einrichtung ist in ihrem ganzen Umfange natürlich nur in zahlreicheren Schulen nothwendig, und auch da nur in ihrem ganzen Umfange auszuführen. In weniger zahlreichen Klassen stehn sich die Schüler einander zu nahe, werden zu vertraut mit einander, und können deshalb nicht wohl für einander Autoritätspersonen werden. Aber selbst bei der geringsten Anzahl von Schülern kann man doch Einzelnen Einzelnes übertragen: die Austheilung der Schulbücher oder Tafeln, das Einsammeln der Arbeiten und deren Ablieferung an den Lehrer, die Aufzeichnung der Fehlenden, oder ein Journal über die aufgegebenen Arbeiten, und Aehnliches. Auf jeden Fall wird auch dadurch ein lebhafteres Interesse für den Unterricht und die Ordnung gewirkt werden, und außerdem, wenn auch in geringerem Maße, als unter jenen ausgedehnteren Umgebungen, die heilsame und überaus wichtige Gewohnheit, für Andere zu sorgen und zu thun, in dem tiefsten Grunde der Seele angelegt werden*).

Man suche also die selbstthätige Theilnahme der Schüler an der Erreichung der Schulzwecke, wie für die Erwerbung der Kenntnisse, so auch für die Erhaltung der Disci-

*) M. vgl. hiezu oben S. 289, auch Band I., S. 370 f.

plin, so ausgedehnt und so vielfach als möglich einzurichten: indem man dabei fortwährend vor Augen hat, daß der Gehorsam gegen den Buchstaben des Gesetzes allerdings etwas Schätzens- und Bestrebungswerthes, aber der zum lebendigen Triebe gewordene Geist des Gesetzes überall ungleich schätzenswerther und daher ein angestrengter Bemühungen ungleich würdigeres Ziel sei!

§. 151.

Sinnliche — geistige — gemischte Strafen und Belohnungen.

Die eigentlichen Schulstrafen und Schulbelohnungen (denn jene, müssen wir voranstellen als die bei Weitem zahlreicher eintretenden) sind noch immer eine Art von ungeordnetem Chaos; und dies ist um so mehr zu beklagen, da wohl aus diesem Chaotischen, einem großen Theile nach, die ausnehmende Verschiedenheit der Ansichten über ihre Anwendbarkeit und ihren Werth abzuleiten sein möchte. Wir müssen uns daher vor Allem Ordnung und Licht schaffen, indem wir sie nach einigen wichtigen Theilungsprincipien von einander sondern und zu einander in Verhältniß stellen.

Die Belohnungen wie die Strafen unterscheiden sich zuerst wesentlich darin, daß sie entweder rein die sinnliche Natur treffen, oder rein die geistige, oder beide zusammen.

1) In der rein auf das Sinnliche sich beziehenden Klasse finden sich, wenigstens allgemein anwendbar*),

*) Nur in Gewerb- und Arbeitsschulen möchten Geldbelohnungen zugestanden werden können; vgl. oben S. 525 f.

keine Belohnungen. Die Strafen treffen die sinnliche Natur entweder unmittelbar: die körperlichen Strafen; oder vermittelt (in ihren weiteren Folgen): die Geldstrafen; oder mehr indirekt und zufällig von Anderem aus: wie Ausschließung von allgemeinen Vergnügungen, Nacharbeiten zu der Zeit, wo sich andere Schüler erholen oder vergnügen, Verdoppelung der Arbeiten, und Aehnliches.

Schon ganz im Allgemeinen ergiebt sich für diese Klasse von Strafen die Vorschrift, daß man dieselben so wenig als möglich, und nur wo es durchaus nöthig ist, anwende. Denn von allen Entwickelungen bleibt ja eine Spur zurück in dem Inneren der Seele; und je mehr also dieser Spuren von Seiten des Sinnlichen: eine um desto größere Ausdehnung wird demselben gegeben in dem Ganzen des menschlichen Seins*).

Am entschiedensten gilt dies unstreitig von den körperlichen Strafen. Ihre Anwendung setzt Feigheit voraus, und hat sie zur Folge; die Erziehung also geräth hiebei in einen eigenthümlichen Widerspruch mit sich selbst: indem sie auf der einen Seite Abhärtung gegen alle sinnlichen Schmerzen fodert und zu begründen sucht, in dem Grade, daß der künftige Staatsbürger selbst die Verstümmelung und den Tod für das Vaterland nicht scheuen soll, und doch auf der anderen Seite Furcht vor vorübergehenden Schmerzen als Motiv anwenden will. Auch ist jetzt, Gottlob, im späteren Leben keine Fortsetzung dieses Verhältnisses zu erwarten: denn selbst bei den Soldaten sind Stock und Spießruthen verschwunden; und nur bei den gemeinsten Verbrechern (also bei Denen, bei welchen überhaupt von Erziehung kaum

*) M. vgl. Band I., S. 418 f.

die Rede gewesen sein kann) treten noch körperliche Strafen ein.

Dessenungeachtet ist von vielen trefflichen Pädagogen, und mit gewichtigen Gründen, behauptet worden, diese Art von Strafen lasse sich in den Schulen nicht entbehren. „Die völlige Verbannung aller körperlichen Strafen von unseren gewöhnlichen Schulen (bemerkt Gedike) ist mehr wünschenswerth als möglich. Sie ist möglich, ja nothwendig auf Erziehungsanstalten, wo der Lehrer lauter von ihm selbst, und nur von ihm, und nur nach seinen Grundsätzen erzogene Subjekte vor sich hat. Wenn er bei einer solchen Anstalt zu jenen härteren sinnlichen Strafen seine Zuflucht nehmen muß, so ist es meistentheils seine eigene Schuld. Aber auf unseren gewöhnlichen Schulen, wo der Lehrer lauter nach verschiedenen und zum Theil völlig entgegensetzten Grundsätzen erzogene, und an ganz verschiedene Empfindungssysteme gewöhnte Knaben aus allen Ständen vor sich hat, unter denen nicht selten solche sind, die in ihrer vorhergehenden und fortdauernden häuslichen Erziehung nun einmal so sehr an eine härtere Behandlung gewöhnt worden, daß sie für eine bloß gütliche und freie Behandlung schon gewissermaßen zu verhärtet sind: da kommt freilich der Lehrer zuweilen in die traurige Nothwendigkeit, seinen eigenen Grundsätzen und Empfindungen zuwider bei solchen Subjekten von Zeit zu Zeit ein härteres Besserungs- oder wenigstens Abschreckungsmittel zu gebrauchen" ꝛc.*). Und ganz einstimmig, um nur noch Einen aus der neuesten Zeit anzuführen, äußert sich Denzel**): „Nur bedenke man, daß

*) Gedike's „Gesammelte Schulschriften", Band I., S. 94.

**) „Einleitung in die Erziehungs- und Unterrichtslehre für Volksschullehrer", 3te Aufl., Theil II., S. 95.

die Schule den reinen Entfaltungsgang bei den wenigsten Kindern verfolgen kann; daß sie stets heilen muß, und daß ihr eine falsche, oft schlechte häusliche Erziehung unaufhörlich entgegenwirkt. Der Erzieher ist als geistiger Arzt in Absicht auf seine Heilmittel durch die Art, wie die Kinder zu Hause behandelt werden, gebunden; und kann andere bessere Heilmittel oft eben darum nicht anwenden, weil die Kinder zu Hause für diese Heilmittel mehr oder weniger unempfindlich gemacht worden sind. Er ist oft gezwungen, körperliche Züchtigungsmittel wenigstens so lange zu gebrauchen, bis er die Empfänglichkeit für andere Mittel hergestellt hat ꝛc."

Indeß stimmen doch alle einsichtsvollen, und so auch die so eben angeführten Pädagogen darin überein, daß man körperliche Strafen nur in den äußersten Fällen, nur ausnahmsweise, und dabei stets mit dem Bestreben anwenden dürfe, sie durch sich selber allmälich unnöthig zu machen. In dieser Hinsicht ist es von Wichtigkeit, daß man sie gleich von Anfang an zugleich und vorzüglich als Schande bringend einführe, und so den Schüler, auch indem man sich des rein sinnlichen Motives bedient, nach dem geistigeren hinüberzulenken suche. Aber selbst jene Nothwendigkeit möchte sich in Hinsicht ihrer *Allgemeinheit* noch in Zweifel ziehn lassen. Es kommt dabei auf die Zahl der Schüler an (wodurch der Grad der Aufmerksamkeit und individuellen Einwirkung bestimmt wird, den ihnen der Lehrer widmen kann), auf den Geist der Schule, auf die Festigkeit und Erregtheit, mit welcher durch diesen die Schulordnung, in Hinsicht des Betragens wie des Lernens, begründet ist (bei vollkommen sicherer Begründung wird selbst der Trägste und Roheste wie von selbst mit fortgezogen werden), und

vor

vor Allem auf die Individualität des Lehrers, die Art und Weise, wie er die Schüler durch andere Motive zu fassen weiß. Als das größte Hinderniß für die gänzliche Abschaffung körperlicher Strafen möchte im Allgemeinen die zu große Anzahl der Schüler, im Verhältniß zu den Lehrern, zu betrachten sein; und auch hier also von einer durchgängigen Anstellung der vorzüglicheren Schüler als Lehrer und Aufseher die besten Früchte zu erwarten sein.

Wo man körperliche Strafen anwenden muß: da behalte man wenigstens stets im Auge (ein auch für die Strafen der bürgerlichen Gesellschaft, und besonders die Todesstrafen, höchst wichtiges Moment), daß es für die Abschreckung weniger auf die Härte der Strafe selbst, als auf die Stärke und Lebendigkeit ankommt, mit welcher sich dieselbe für das Vorstellen ausbildet. Daher möchte es denn auch angemessen sein, Strafen dieser Art nur, wenn die übrigen Schüler nicht zugegen sind, zu vollziehn; und um für den Zu-Bestrafenden selbst die Vorstellung noch stärker auszubilden durch die darauf gerichtete Spannung, erst am Schlusse der Woche zu bestimmten Stunden. Eine Einrichtung, die sich überdies auch darin zweckmäßig erweis't, daß sie ein Uebermaß der Züchtigung in augenblicklicher Zornaufwallung verhütet.

Geldstrafen scheinen sich insofern zu empfehlen, als sie eine natürliche Vorbildung der späteren Verhältnisse enthalten. Auf mannigfache Weise sind ja im folgenden Leben an Trägheit und Nachlässigkeit Geldverluste der einen oder der anderen Art geknüpft. Eben deshalb aber bilden die auf das Geld gerichteten Motive den großen Mittelpunkt für die Begründung des Eigennutzes, und um diesen zu verhüten, müssen wir sie dem Kinde so lange als möglich

fern halten. Dazu kommt, daß ja doch diese Strafen meistentheils nur die Aeltern treffen werden: denn wie will sich der Lehrer versichern, daß sie das Kind von seinem Taschengelde giebt, oder daß es überhaupt Taschengeld erhält? — Bernhardi*) will sie als Ehrenstrafen angesehn wissen; sie sollen deshalb so niedrig sein, daß sie kaum als Beraubung eines Mittels zum Genuß, sondern vielmehr nur als Zeichen eines Vergehens angesehn werden können; und auch da noch solle es dem Schüler frei stehn, eine andere leichte Ehrenstrafe zu wählen. Aber dann sieht man nicht wohl ein, weshalb man nicht geradezu Ehrenstrafen eintreten läßt, auch für die Fälle, auf welche er mit Recht die Geldstrafen beschränkt wissen will, für Flatterhaftigkeit und Unordnung. Das Leben stellt jenes in der Natur der Dinge liegende Verhältniß des Verlustes so vielfach dar, daß es hiefür schwerlich der Unterstützung des Erziehers bedürfen möchte, und auf der anderen Seite wird die Einnahme von solchen Strafen stets so gering sein, daß ihnen von Seiten des etwa dafür Anzuschaffenden schwerlich eine Empfehlung erwachsen kann.

Die mehr indirekten Strafen dieser Klasse haben im Allgemeinen mehr Empfehlendes. Das Nacharbeiten ist eine unmittelbare, sehr natürliche Folge. Die Arbeit muß gemacht werden; ist sie nicht gemacht, so muß dies noch geschehn, und es ist natürlich, daß, wenn die Wahl der Zeit vorher dem Schüler selber zustand, diese jetzt durch den Lehrer vollzogen, und zur Strafe so vollzogen werde, daß jener dadurch an Erholung oder Belustigung einbüßt. Eben so ist die Ausschließung von Vergnügungen sehr

*) Programm von 1811, S. 66 f.

wohl begründet. Nur werden dieselben (z. B. Landparthien unter Leitung des Lehrers) für die Schule zu selten eintreten; oder die unverständig zärtlichen Aeltern können dem Kinde unterdeß ein ähnliches Vergnügen machen; und nur unter ihrer konsequenten Mitwirkung also, und zugleich als Ehrenstrafe, würde diese Strafe anwendbar sein. Die Verdoppelung der Arbeiten aber möchten wir unter keinen Verhältnissen anrathen. Das Arbeiten darf überhaupt nie als Strafe dargestellt werden, eher als Belohnung; und auch von einzelnen Fällen dieser Art würde eine gefährliche Association zurückbleiben können*).

2) Die Belohnungen und Strafen, welche rein die geistige Natur treffen, sind überaus mannigfaltig. Sie treten entweder als unwillkührliche Zeichen von der Stimmung des Lehrers gegen den Schüler ein: wie die Freude des Ersteren über die Fortschritte des Letzteren, ein billigender Blick, ein aufmunterndes Wort, eine Bezeigung von Vertrauen in dieser oder in jener Art; und auf der Seite der Strafe: ein ernster, trüber, strenger Blick, ein tadelndes Wort, eine Erinnerung, ein Verweis des einzelnen Lehrers, oder ein feierlicher Verweis vor der Lehrerkonferenz ꝛc. Oder sie betreffen das Verhältniß zu den übrigen Schülern, die in der Schule angewiesene Stelle. Dahin gehören: die Versetzung aus einer Klasse in die andere, das Sitzen in einer oberen oder unteren Abtheilung der Klasse, der einzelne Platz; und mehr speciell: das Zurücksetzen auf eine besondere Bank (die faule Bank, die Prüfungsbank ꝛc.), die vorübergehende Degradation in eine niedere Klasse, und Aehnliches, bis zur Ausstoßung. Als

*) Vgl. oben S. 77 f.

Belohnungen gehören hieher die Aufseherstellen, welche ebenfalls mit einem besonderen Platze (des Primus in der Klasse oder auf der Bank, oder einem erhöhteren Sitze ꝛc.) verbunden sein können. Auch kann das Verhältniß noch idealer gefaßt werden, wie wenn der Lehrer den unaufmerksamen, oder plauderhaften, oder widerspenstigen ꝛc. Schüler beim Fragen übergeht, und überhaupt als nicht daseiend betrachtet. Eng hieran schließen sich die Strafen, welche die Form eines gewissen Thuns von Seiten des Schülers haben, wie die Selbstanklage beim Direktor*), das Selbstaufzeichnen der Vergehung. Endlich gehören in diese Klasse besondere willkührliche Zeichen: Punkte (einer für jede richtig beantwortete Frage, und verhältnißmäßig mehrere für die schriftlichen Arbeiten, nach Maßgabe ihrer Vollkommenheit), Verzeichnung von Lob und Tadel in einem Journale oder an der Tafel, Fleißbillette, besondere Straf- und Belobungsbücher (vielleicht schon durch ihre rothe und schwarze ꝛc. Farbe als solche ausgezeichnet), Censuren aller Art, Prämien ꝛc.

3) Beide Naturen zugleich treffen die Freiheitsstrafen (das Carcer, oder von welcher Art sonst die Einsperrung sein mag) und diejenigen Ehrenstrafen, welche zugleich etwas Beschwerliches haben, wie das Stehenlassen, das (wohl mit Recht allgemein antiquirte) Knieenlassen ꝛc. Bei diesen werden wir, dem bei der ersten Klasse Bemerkten

*) Der von dem Lehrer Hinausgewiesene „darf nicht eher wieder in der Klasse erscheinen, bis er durch Vorzeigung eines Receptionsscheines vom Direktor dargethan, daß er sich selbst bei diesem angeklagt habe: was gemeiniglich sogleich geschieht, um nicht durch Aufschub und Hartnäckigkeit in noch härtere Strafe zu verfallen". Vgl. Gedike's „Gesammelte Schulschriften", Band II., S. 33.

gemäß, im Allgemeinen darauf hinarbeiten müssen, daß wir das Sinnliche so viel als möglich in den Hintergrund zu schieben in den Stand gesetzt werden.

Im Allgemeinen sind unstreitig die Strafen und Belohnungen am meisten zu empfehlen, welche die geistige Natur treffen, und die geistigen Bestandtheile der dritten Klasse sind. Sie wenden den Blick auf das Geistige, und so erhält auch, in den davon zurückbleibenden Spuren, die Richtung darauf ein Uebergewicht, welches für den ganzen Erziehungserfolg von hoher Wichtigkeit ist. Sonst aber haben auch sie manches Bedenkliche. Einiges hievon ist schon in der Erziehungslehre angemerkt worden, z. B. daß in der Ehre (auf die doch die meisten dieser Belohnungen und Strafen hinauskommen), die erworbene Vollkommenheit nur reflektirt und äußerlich vorgestellt werde, und dadurch die Gefahr entstehe, daß man sich mehr um diesen äußerlichen Reflex, als um die Sache selbst bemühe *). Anderes, den Schulen Eigenthümliche haben wir schon bei der allgemeinen Betrachtung derselben hervorgehoben, namentlich die aus der größeren Anzahl von Schülern hervorgehende größere Ausdehnung der Fort- und Rückwirkungen. Wo die Vorstellung der Belohnung und Strafe in voller Reinheit auf die übrigen Schüler fortgepflanzt, und von diesen aus wieder auf den Belohnten oder Bestraften reflektirt wird: da kann ihre Wirkung weit stärker, als sie vom Lehrer beabsichtigt wurde, und vielleicht für ihren guten Erfolg zu stark werden; so wie auf der anderen Seite, wo die übrigen Schüler damit in Gegensatz treten, eine Reaktion von die-

*) Vgl. Band I., S. 321 ff.

sen aus erfolgen kann, durch welche die Belohnung zur Strafe und die Strafe zur Belohnung wird *).

Für die speciellere Würdigung der in den beiden letzten Klassen aufgeführten Maßregeln müssen wir andere Betrachtungen von größerer Ausdehnung hinzunehmen.

Nur die allgemeine Bemerkung stehe hier noch, daß auch in diesen beiden Klassen der Belohnungen weit wenigere sind, als der Strafen. An jenen sind überhaupt die öffentlichen Schulen, welche bloß Schulen sind, sehr arm; und in dieser Hinsicht haben diejenigen, mit denen zugleich Erziehungsanstalten in Verbindung stehn, unleugbare Vorzüge, obgleich sich allerdings auf der anderen Seite sehr viel Empfehlendes für die häusliche Erziehung neben dem Schulbesuche sagen läßt **).

§. 152.

Andere Eintheilungen und praktische Vorschriften, die sich daraus ergeben.

Bei unseren specielleren Betrachtungen über die mehr die geistige Natur treffenden Belohnungen und Strafen gehn

*) M. vgl. oben S. 501 f.

**) Als Belege hiefür können z. B. die von Meierotto für das Alumnat des Joachimsthalischen Gymnasiums zu Berlin getroffenen Einrichtungen dienen. Fleißigen und wohlgesitteten Schülern wurden Wohnzimmer nach der Straße zu angewiesen, und sie erhielten die Erlaubniß, sich ihre Stubenburschen selbst zu wählen, waren auch bei'm Ausgehn wenigeren Beschränkungen unterworfen. Solche, welche sich ausgezeichnet gut betrugen, wurden von der speciellen Aufsicht der Inspektoren befreit. Besonders förderlich aber zur Erzeugung des Sinnes für alles Gute, der Moralität und des Fleißes wirkte die sogenannte „Konversationsstube": eingerichtet, um die Mitglieder der ersten Klassen zum Gespräche mit Aelteren und Erfahreneren anzuführen. Verwandte der Alumnen, ausgewählte Schüler anderer hoher Schulen, junge Gelehrte, Künstler kamen hier zusammen; politische und einige gelehrte Zeitungen, einige dabei

wir von der bekannten, auch schon im Früheren mehrfach erwähnten Eintheilung in natürliche und willkührliche (künstliche) aus. Von der ersteren Art sind: Aeußerung der Zufriedenheit mit den Fortschritten, der Betrübniß über die Unwissenheit oder Trägheit des Schülers, Zuwendung oder Entziehung des Vertrauens, jenachdem er sich aufrichtig und wahrhaft, oder unaufrichtig und lügnerisch zeigt, Nacharbeiten der nicht abgelieferten Arbeiten ꝛc. Diese Belohnungen und Strafen gehn aus der Natur der Sache selbst hervor; bleiben sich eben deshalb im Wesentlichen das ganze Leben hindurch gleich, und werden also, da wir für dieses erziehn, im Allgemeinen unstreitig vorzuziehn sein. Dagegen die willkührlichen (man denke etwa an die Ertheilung von Orden, oder auch nur an die Carcerstrafe, oder an bestimmte Zeichen für Lob und Tadel ꝛc.) etwas Fremdartiges einmischen, und man deshalb ganz allgemein darauf hinarbeiten muß, sie mit den natürlichen vertauschen zu können.

Auf der anderen Seite aber kann man diese willkührlichen oder künstlichen Strafen und Belohnungen keineswegs

---

nothwendige Diktionarien, Zeichnungen, Kupferstiche, Kunstsachen, zur Naturgeschichte gehörige Dinge ꝛc. fanden sich vor, und bildeten den Stoff der Gespräche. Auch wurden Ausarbeitungen vorgelesen (Uebersetzungen aus griechischen und lateinischen Schriftstellern, Darstellungen wichtiger historischer Gegenstände oder philosophischer Fragen ꝛc.), wobei es Jedem erlaubt war, seine Meinung dafür oder dawider mit Bescheidenheit zu äußern. Meierotto brachte bald eines oder das andere wichtige Buch mit, bald wurde die Zeit auch bloß der angenehmen Unterhaltung gewidmet. Die Erzählungen hievon bewirkten bald, daß jeder Schüler zu diesen Unterhaltungen zugelassen zu werden wünschte, und zu dem Ende alle seine Kräfte anstrengte, um in die Klassen zu gelangen, aus welchen die Mitglieder für diese Gesellschaft gewählt wurden. (M. vergl. „Versuch einer Lebensbeschreibung Meierotto's ꝛc. von Brunn", S. 174 ff.)

ganz entbehren in der Schule, und man muß sich wohl hüten, sie nicht zu früh fallen zu lassen. Das Kind stellt das Geistige für sich nur sehr schwach, unklar und unbestimmt vor; und es wird daher weder seine eigenen intellektuellen und moralischen Verhältnisse, noch die Eindrücke derselben auf Andere in der Vollkommenheit aufzufassen im Stande sein, daß davon ein stätiger und kräftiger Einfluß auf seine weitere Ausbildung zu hoffen wäre. Wir müssen also diesen Auffassungen mehr Haltung geben, dieselben fixiren und bestimmter ausprägen, indem wir ihnen äußere Zeichen zugesellen. Besonders in der öffentlichen Schule: wo das Verhältniß des Lehrers zum einzelnen Schüler, und somit auch das Bewußtsein dieses Verhältnisses, stets unterbrochen wird durch die Verhältnisse desselben zu den übrigen, und also durch diesen Mangel an Stätigkeit die schon von jenem Grundverhältnisse her geringe Wahrscheinlichkeit der Fixirung noch verringert wird.

Ueberdies giebt es verschiedene Arten und Stufen des Natürlichen. Das Zeichen kann an sich willkührlich, aber sobald es einmal vorausgesetzt wird, und man sich daran gewöhnt hat, sehr wohl geeignet sein, in seinen Verhältnissen das Natürliche zu repräsentiren. So ist die Anweisung der Plätze nach den Fortschritten im Lernen an sich ein willkührliches Zeichen von diesen: denn die Schüler könnten ja eben so wohl nach der Länge des Schulbesuches, oder nach dem Alphabete, oder nach welcher Ordnung sonst sitzen. Geben wir aber einmal dieses Princip der Ordnung zu: so ist das Hinauf- und Hinabrücken, jenachdem sie mehr oder weniger Kenntnisse zeigen, ein natürliches Verhältniß. In derselben Art kann die Bezeichnung der beantworteten Fragen durch Punkte, oder der Unaufmerksamkeit, Nachlässig-

keit, Faulheit durch ein a, ein b oder ein # an und für sich nur als eine willkührliche Fiktion gelten; haben wir uns aber einmal hieran gewöhnt, so ergiebt sich alles Andere daraus sehr natürlich.

Das Kind in früheren Jahren nun lebt überhaupt noch größtentheils in einer Welt der Dichtung *); und so wird es ihm denn auch leichter werden, sich dergleichen Fiktionen anzueignen, und dieselben gleichsam natürlich zu finden. Ja, nehmen wir die vorher bemerkte relative Unfähigkeit, das Geistige als solches vorzustellen, hinzu: so möchte sich ergeben, daß, wenigstens wo das Geistigere zusammengesetzter, verwickelter, tiefer liegend ist, eine solche versinnlichte Auffassung und Fixirung desselben für das frühere Alter natürlicher und leichter ist, als die rein geistige oder unvermischte. Bei der letzteren würden dem Kinde die intellektuellen und moralischen Verhältnisse nur unsicher, bruchstückartig und flüchtig vorübergehend vor Augen treten; an jenen künstlichen Zeichen hält es sie fest, und durch die Verhältnisse der Zeichen hindurch werden ihm auch die Verhältnisse des Bezeichneten, so weit es für die Praxis der Erziehung nöthig ist, bestimmter ausgeprägt.

Anstatt also den natürlichen Belohnungen und Strafen unbedingt den Vorzug zu geben vor den künstlichen, möchten wir uns vielmehr die Aufgabe zu stellen haben, die Kinder von den künstlichen, welche ihnen natürlich sind, allmälich hinüberzuführen zu den in den größeren Weltverhältnissen natürlichen; und zwar so, daß das möglich günstigste Resultat gewonnen werde, sowohl für jeden Punkt der Erziehungszeit, als für die zukünftige Ausbildung, in welche,

*) Vgl. Band I., S. 129 ff.

vermöge der davon zurückgebliebenen Spuren, alles in jener successiv Entwickelte zugleich als elementarische Grundlage eingeht. Diese Aufgabe aber ist unstreitig nur zu lösen, indem man die Belohnungen und Strafen mit den Bildungsverhältnissen der Schüler, und im engen Anschließen an diese, stätig sich verändern läßt: die in Einstimmung mit der unausgebildeten Auffassungskraft fingirten in allmälicher Steigerung mit den allgemein-natürlichen vertauscht. Aus diesem Grundverhältnisse lassen sich sehr einfach einige wichtige Regeln ableiten.

Zuerst: je jünger die Schüler sind, oder (auch hievon unabhängig) je leichtsinniger, oder je mehr dem Guten Entgegenstrebendes in ihnen gegeben ist: um desto mehr bedürfen sie solcher äußeren Haltpunkte. Wir werden demnach in den unteren Klassen eine größere Anzahl von Belohnungs- und Strafzeichen haben, und diese werden öfter aufgefrischt werden müssen, weil sich, selbst bei dieser Unterstützung, die Erinnerung leichter wieder verlieren wird. Daher die Nothwendigkeit mehrerer Abtheilungen in jeder Klasse, welche durch die Hoffnung, in die höhere zu rücken, und durch die Furcht, in die niedere zurückversetzt zu werden, in Spannung erhalten; so wie von Tagebüchern, in welche stündlich Lob und Tadel der Einzelnen aufgezeichnet werden. Außerdem möchten häufigere Censuren anzurathen sein: monatlich, oder in manchen Fällen selbst wöchentlich, so wie (für die bestimmtere und eindringlichere Hervorhebung der in diesen gefällten Urtheile) die Bezeichnung derselben durch Nummern, ja durch Farben. Auch empfiehlt sich, von dieser Seite wenigstens *), das

*) Wir werden die Nachtheile, welche man von denselben befürchtet hat, weiter unten zu betrachten Gelegenheit haben.

Certiren, als das Mittel, durch welches in der häufigsten Wiederkehr die Aufmerksamkeit auch für das Uninteressantere gewonnen und lebendig erhalten werden kann. Dagegen in den höheren Klassen diese Einrichtungen als spielend, und insofern als lästig empfunden werden würden. Hier lasse man das Certiren und die Tagebücher mit ihren einzelnen Lob- und Tadelzeichen weg; die Kontrolle sei allgemeiner, die äußere Rangordnung wechsele nur zu gewissen Zeiten (etwa am Anfange jedes Halbjahres), oder auch (in der ersten Klasse) gar nicht; und eben so verschwinde bei den Censuren das Farbige, und man ertheile dieselben nur viertel- oder halbjährig. Nur wenn ein Schüler einer oberen Klasse durch dauernde Trägheit und Nachlässigkeit zeigt, daß auch bei ihm das Höhere noch wenig Macht habe, werde ihm, eben so wie den Schülern der unteren Klassen, eine öftere Censur ertheilt *).

Zweitens: schon in der Gegenwart werden von den jüngeren Schülern die Vorstellungen ihrer intellektuellen und moralischen Verhältnisse unklar und unbestimmt ausgebildet: wir können also noch weniger erwarten, daß dieselben für sie in die rechte Verbindung treten, zu einer zusammenhängenden Reihe verschmolzen werden für eine richtige

*) Auch für die unteren Klassen selbst kann eine solche Abstufung Statt finden. So ließ Gedike für diejenigen Schüler, welche bei der vierteljährlichen Censur No. 5. oder 6. erhalten hatten, ein wöchentliches Zeugniß eintreten. An jedem Sonnabend fertigte ihnen der Specialaufseher der Klasse ein am nächsten Montage mit der Unterschrift ihrer Aeltern wieder vorzuzeigendes Zeugniß aus, worin nach Maßgabe des Tagebuches und der mit den einzelnen Lehrern genommenen Rücksprache bezeugt wurde, daß entweder alle, oder nur einige, oder kein Lehrer mit ihnen zufrieden gewesen sei. (Vgl. „Gesammelte Schulschriften", Band II., S. 35.) Diese Einrichtung wurde dann von Bernhardi noch gesteigert durch die Einführung eines täg-

Gesammtkenntniß ihrer selbst. Auch diesen Zusammenhang also müssen wir ihnen in jenen äußeren Zeichen darstellen. Die einzeln ertheilten Lob- und Tadelzeichen müssen summirt, so für die ganze Woche, für den Monat, bis zur Censur hin, ein Resultat gezogen, und selbst diesem noch eine weitere Fortwirkung gegeben werden, z. B. indem danach der gewöhnliche Platz in der Klasse bestimmt wird.

Es fragt sich jedoch: wie weit soll dies gehn? Und für die gründliche Beantwortung dieser Frage müssen wir noch eine andere Unterscheidung hinzunehmen.

Das Zu-Belohnende und Zu-Bestrafende nämlich kann entweder ein Vorübergehendes sein, ein Geschehn, und insofern ein mehr Aeußerliches, Zufälliges (z. B. eine Uebereilung, eine Unvorsichtigkeit, ein durch besondere Umstände erzeugter Affekt, eine richtige Antwort, die mehr glücklich errathen ist ꝛc.), oder ein Bleibendes, ein Inneres, eine Eigenschaft (z. B. Unwissenheit und Unfleiß, Erwerbung von Kenntnissen und Fertigkeiten, Gehorsam und Ungehorsam als Charaktereigenschaft, sittliche Rohheit, Bosheit ꝛc.) Da ist es nun im Allgemeinen unstreitig: Belohnung und Strafe müssen dem Zu-Belohnenden und Zu-Bestrafenden so genau als möglich entsprechen: dem Vor-

---

lichen Zeugnisses für die „in noch höherem Grade Schlaffen und Rohen". (Vgl. Programm von 1812, S. 137.) „Dieser Zeugnisse erhält der Aufseher der Klasse 24, und übergiebt täglich Eins dem Schüler. Dieses muß nach Ende jeder Stunde dem Lehrer derselben vorgelegt werden, welcher in die Rubriken ein ganz kurzes Urtheil einschreibt. Nach dem Schlusse der Schulstunden eines jeden Tages muß der Schüler persönlich dem Direktor dasselbe vorlegen, der es durchlies't, die Nummer bestimmt und unterschreibt. Am folgenden Tage muß die Unterschrift des Vaters erfolgt sein. Alle 24 Zeugnisse werden gesammelt, und danach entschieden, ob der Knabe das Gymnasium fernerhin besuchen kann, oder dasselbe verlassen muß".

übergehenden vorübergehende, dem Bleibenden bleibende Belohnungen und Strafen zuerkannt werden. Wo wir für ein Vorübergehendes, Zufälliges länger dauernde Belohnungen oder Strafen ertheilen: da werden wir in jenem Falle eine eitle Einbildung begründen, in diesem Falle niederschlagen; wo wir das Bleibende, Innere als ein Vorübergehendes behandeln: da machen wir uns, im Vergleich zu Anderem, was wir belohnen oder bestrafen, einer ungerechten Vernachlässigung oder Begünstigung schuldig.

Aber die Gränzen zwischen diesen beiden Verhältnissen sind schwankend; überdies ist das Vorübergehende, wenn es oft wiederkehrt, ja in manchen Fällen selbst einzeln, Zeichen des Bleibenden; auch kann endlich dieses durch jenes begründet werden vermöge der davon zurückbleibenden Spuren. Das System der Belohnungen und Strafen hat demnach auch diese Beziehungen auszudrucken, und auch aus dem Grunde müssen die Belohnungs- und Strafzeichen summirt werden, damit man durch diese Kollektivauffassung des Vorübergehenden ein möglichst sicheres Resultat gewinne darüber, was man als bleibende Eigenschaften bei den Schülern vorauszusetzen habe.

Nach diesen Verhältnissen sind manche vielfach umstrittene Streitfragen zu entscheiden. Man hat ganz allgemein das Certiren verworfen, auch für die unteren Klassen. Aber wenn nicht der Lehrer unverständig ein besonderes Gewicht darauf legt, so ist es nur ein munteres Spiel, welches die Kräfte rege erhält, und die Trockenheit mancher Unterrichtsgegenstände auffrischt. Die so eben entstandene Ordnung kann ja im nächsten Augenblicke schon wieder mit einer anderen vertauscht werden; und hat dem Einen heute ein Glücksfall eine Antwort eingegeben, die ihn hinaufbringt, so

ist dafür vielleicht morgen das Glück auf der Seite des Anderen. Dagegen sind Lokationsarbeiten nach Verlauf größerer Zeiträume schon bedenklicher. Auch bei diesen sind mancherlei Begünstigungen und Benachtheiligungen durch Zufälle möglich; und gleichwohl dauert die Ordnung unverrückt längere Zeit hindurch fort. Noch mehr unstreitig ist, in dieser, wie in vielen anderen Hinsichten, gegen Orden und dem Aehnliches zu erinnern.

Außerdem ergiebt sich ganz im Allgemeinen, daß wir in früheren Jahren, wo die Kinder in ihrem Inneren noch so überaus beweglich sind, auch die Belohnungen und Strafen überwiegend beweglich zu halten haben. Keine Strafe daure zu lange; und man eröffne stets, schon bei ihrer Auferlegung, die Aussicht, sich von ihr zu befreien, ja die entgegengesetzte Auszeichnung zu erhalten; sonst wird man nur zu leicht in die Gefahr kommen, den glimmenden Docht gänzlich zu verlöschen. Auch die wohlbegründetste und entschiedenste Strafe richte man doch so ein, daß dabei ein freier Raum übrig bleibt für das Emporstreben zum Guten. Statt der sogenannten „faulen Bank" z. B., welche schon durch ihren Namen auf das unrettbar Verlorene hindeutet, richte man lieber eine „Prüfungsbank" ein, etwa nach Art der von Gedike angewandten *).

*) Auf diese mußten sich alle durch Unordnung und Unfleiß jeder Art ausgezeichnete Schüler neben einander setzen, um so nicht nur leichter übersehn werden zu können, sondern auch verhindert zu werden, ihre besseren Mitschüler durch ihre Nachbarschaft zu stören, oder wohl gar zu verführen. Diese Verdammung traf alle, die bei der vierteljährlichen Censur No. 5. und 6. erhalten hatten. Sie saßen auf dieser Bank wenigstens vier Wochen hinter einander, und erhielten erst dann ihren vorigen Platz zurück, wenn sie denselben durch vier wöchentliche Zeugnisse, daß kein Lehrer über sie zu klagen habe (vergl. oben

Gehn wir noch einen Schritt weiter in unserer zergliedernden Betrachtung: so zeigt sich uns das einzelne Geschehn (die einzelne gegebene oder verfehlte Antwort, die einzelne Unaufmerksamkeit ꝛc.) als ein Produkt aus zwei Faktoren: aus der inneren Anlage (denn eine solche, von der einen oder der anderen Art, wird doch durch Alles vorausgesetzt), und aus Demjenigen, was diese zur bewußten und thätigen Entwickelung ausgebildet hat. Auch der Unaufmerksame oder Stumpfe trifft wohl zufällig oder in besonders günstiger Stimmung das Richtige, oder der Aufmerksame und der gute Kopf verfehlen dasselbe. Die Belohnungen und Strafen nun müssen dieses Beides so sorgsam als möglich auseinanderhalten; besonders auch, damit den Schülern der rechte Gesichtspunkt dafür angebildet werde: indem ja sonst leicht das an sich angemessene Belohnungs- oder Strafmittel eine verderbliche Einbildung oder Hemmung erzeugen kann. Ein Verhältniß, welches zugleich (um dies beiläufig zu bemerken) einen wichtigen Maßstab abgeben wird für die Vollkommenheit, in welcher

S. 555), wieder verdient hatten. Ein Zeugniß, welches nur theilweise Zufriedenheit der Lehrer aussprach (vgl. ebendaselbst), vernichtete Ein gutes wieder, und der Schüler mußte nun wenigstens sechs Wochen auf der Prüfungsbank sitzen; ein Zeugniß der Unzufriedenheit vernichtete alle vorher erhaltenen guten. Dieses Verfahren wurde selbst bei Solchen, bei welchen alle anderen Besserungsmittel vergebens gewesen waren, mit dem erwünschtesten Erfolge angewandt. „Die Beschämung, auf der Prüfungsbank zu sitzen, und der Gedanke, sich durch Regelmäßigkeit und Fleiß binnen vier Wochen wieder davon befreien zu können, spornt auch den noch so sehr zur Unordnung Verwöhnten; und ist es ihm einmal, wenn gleich nicht ohne inneren Zwang, gelungen, sich vier Wochen hinter einander in den Schranken der Ordnung zu erhalten, so kann man auch für die Zukunft immer mehr Gewöhnung der Regelmäßigkeit von ihm hoffen".

sich der intellektuelle und moralische Gesichtspunkt jedes einzelnen Schülers ausgebildet hat. Betrachtet er ein tiefer Gewurzeltes als bloßen Glücks- oder Unglücksfall, wenn es auch vielleicht noch so oft wiederkehrt, oder auf der anderen Seite ein zufälliges Gelingen oder Mislingen als eine Eigenschaft, derentwegen er sich überheben zu können glaubt, oder sich niederschlagen läßt: so kann uns dies ein sicheres Zeichen sein, daß er entweder kaum die ersten Schritte gemacht hat in der Selbsterkenntniß, und überhaupt in der Orientirung über die geistige Welt, oder, wo dies nicht der Fall, durch eine gefährliche Leidenschaft irre geleitet ist.

Für die genauere Ausprägung dieser Verhältnisse müssen wir noch eine andere Verschiedenheit der Belohnungen und Strafen hinzunehmen. Dieselben sind, in Hinsicht der dabei in Betracht kommenden Personen:

1) Solche, welche zunächst oder primär das Verhältniß zum Lehrer treffen, das Verhältniß zu den Mitschülern nur abgeleitet oder sekundär. Von dieser Art sind die Zufriedenheit und die Unzufriedenheit des Lehrers mit den Schülern, und alle in Folge deren hervortretenden Wirkungen: Aufmunterungen, Warnungen, Verweise, Belohnungs- und Strafzeugnisse ꝛc.

2) Solche, bei denen schon primär eine Beziehung auf die Mitschüler gegeben ist, und der Lehrer nur den Durchgangspunkt, das Werkzeug bildet, so daß sie allenfalls auch ohne ihn erfolgen könnten. Dahin gehören: das Certiren nach Maßgabe der Beantwortung oder Nicht-Beantwortung der vorgelegten Fragen, oder der Fehlerzahl in den Arbeiten, die Ertheilung von Zeugnissen in Folge der Summirung der Lob- und Tadel-zeichen ꝛc.

Die

Die der ersten von diesen beiden Klassen angehörigen Belohnungen und Strafen sind der Schule mit der häuslichen Erziehung gemeinsam. Ja, sie sind, dem Grundverhältnisse nach, sogar in jener von schwächerer Wirkung: denn der Lehrer ist ja erst später zur Erziehung hinzugetreten, und sein Zusammensein mit den Kindern im Allgemeinen weniger stätig; die Anlage also, welche für die Vorstellung von ihm in den Kindern begründet wird, muß in den meisten Fällen aus weniger Spuren bestehn, als die Anlage für die Vorstellung der Aeltern, und wird daher auch weniger Macht haben *). Eine Steigerung erhalten diese Belohnungen und Strafen nur durch die Vielheit der Lehrer, in welchen das gleiche Urtheil gegeben ist, z. B. wenn der Schüler vor die Konferenz gefodert, oder die Censur in Gegenwart aller Lehrer vorgelesen wird.

Dagegen sind die Belohnungen und Strafen der zweiten Klasse, ihrer Natur nach, im häuslichen Kreise oft gar nicht anwendbar, z. B. wenn das Kind gar keine Geschwister hat, oder wenn diese im Alter sehr weit mit ihm auseinander sind; auf jeden Fall aber finden sie sich in der Schule ungleich stärker, und in um so höherem Maße, je zahlreicher die Schule ist **).

*) Vgl. Band I., S. 375 ff.

**) Sie lassen sich jedoch an und für sich auch bei der kleinsten Anzahl anwenden. So bestand die erste Klasse der (reformirten) Schule, welcher Meierotto's Vater als Rektor vorstand, nur aus zwei Schülern; dessenungeachtet aber merkte sich dieser jeden Tag auf's Genaueste eines Jeden Fleiß und gesammtes Wohlverhalten, und wies am folgenden Tage danach bald Diesem bald Jenem den ersten Platz an. „Er bewies sich (fügt der Berichterstatter hinzu) dabei vollkommen unpartheiisch, so wie er gegen Jeden überhaupt stets sehr gerecht war. Wir waren also immer mit seinen Urtheilen zufrieden; misvergnügt

Vergleichen wir nun diese beiden Klassen in Hinsicht ihrer Wirksamkeit und ihres inneren Werthes: so zeigen sich die Belohnungen und Strafen der ersten schon insofern unsicherer, als sie von dem Zu-Belohnenden oder Zu-Bestrafenden schwerer zu fassen sind. Sie sind ja etwas Ideales, im Inneren des Lehrers Vorgehendes, welches zwar allerdings in gewissen, mehr oder weniger klaren und empfindlichen Zeichen hervortritt, aber so, daß doch diese immer erst gedeutet werden, und dann die durch diese Deutung erhaltenen Veränderungen der Stimmung des Lehrers mit dem Thun des Schülers in Vergleich gestellt werden müssen. Dabei ist ihre Wirksamkeit mehr abhängig von der Individualität des Lehrers. Und überdies fragt es sich, ob sie von den übrigen Schülern werden richtig gefaßt und gedeutet werden; sonst treten diese vielleicht in Gegensatz damit, und es bilden sich die früher *) bezeichneten Misverhältnisse aus. Sind auch, mehr oder weniger, alle Strafen und Belohnungen in der Schule wie Papiergeld, indem ihnen ihre Geltung erst durch den in der Schule herrschenden Geist, oder durch die Ansicht bestimmt wird, welche der Lehrer in Bezug auf sie auszubilden weiß: so gilt dies doch in weit höherem Maße von diesen, zunächst nur das Verhältniß zum Lehrer treffenden.

Dagegen die zweite Klasse von objektiver und mehr äußerlicher Art ist. Der Schüler kann sie leichter fas-

---

war Jeder nur über sich selbst, der den zweiten Platz hatte; und bei der größten Aemulation waren wir immer die besten Freunde, und auch früh gewöhnt, uns Einer dem Anderen bald diesen bald jenen Vorzug zu gönnen, und uns einander Gerechtigkeit widerfahren zu lassen". (Meierotto's Leben ꝛc., S. 25.)

*) Vgl. S. 549 f.

sen; sie sind daher sicherer, und wirken überdies stätiger und eindringlicher: denn der Schüler hat sie ja immer vor sich. Auch sind sie eben deshalb weniger der Beschuldigung der Partheilichkeit ausgesetzt, indem sich ja die Sache gewissermaßen von selbst macht.

Aber mit diesen Vorzügen zeigen sich, bei genauerer Betrachtung, eben so bedeutende Bedenklichkeiten verbunden. Bildet sich auf Veranlassung ihrer weniger leicht ein Gegensatz der Schüler gegen den Lehrer aus: so erzeugen sie fast unvermeidlich Gegensätze unter den Schülern selbst. Wir haben hier das gefährliche Vergleichungsverhältniß*), welches, mehr oder weniger, Selbstbeschränktheit und Entfernung von Anderen voraussetzt und erzeugt. Zwischen den Gewinnenden und den Verlierenden werden Schadenfreude, Neid, Uebermuth, Niedergeschlagenheit, Nebenbuhlerei und Ehrgeiz entstehn.

Außerdem ist das darüber Entscheidende ein äußerliches (ein Thun, ein Geschehn). Wir haben also die früher bezeichnete Mischung der inneren Eigenschaften, Talente, Kenntnisse ꝛc. mit zufällig hinzugekommenen Stimmungen oder sonstigen Erregungsverhältnissen. Nicht nur dies aber, sondern das Gelingen ist außerdem noch in anderer Beziehung ein Produkt: ein Produkt der Aufmerksamkeit und des Fleißes mit der angeborenen oder früher angebildeten Fähigkeit. Wir belohnen und bestrafen also stets die Naturanlage mit, die doch weder Verdienst noch Schuld ist. Dafür wird, bei diesem Zusammenwerfen der Faktoren, welche unterschieden und auseinandergehalten werden sollten, ein anderer wesentlicher Faktor ausgelassen. Denn wir las-

*) Vgl. Band I, S. 326 ff.

sen die Rangordnung durch die Leistungen der Schule, durch das Maß der erworbenen Kenntnisse, Fertigkeiten ꝛc. bestimmen, und nehmen dabei keine Rücksicht auf das Betragen, welches doch ebenfalls berücksichtigt werden müßte, wenn durch die Belohnungen und Bestrafungen die Vollkommenheiten und Unvollkommenheiten der Schüler in ihrem vollen Umfange abgespiegelt werden sollten. Denn wenn sich auch die Schule, wie wir gesehn haben, überwiegend auf das Intellektuelle und die Fertigkeiten beschränken muß: so soll sie doch auch das Sittliche, so weit es irgend möglich ist, in ihren Bereich hineinziehn, und darf also dasselbe keineswegs aus ihrem Belohnungs- und Strafsysteme ausdrücklich ausschließen.

Dazu kommt dann endlich noch die Gefahr, welche in Hinsicht der Folgen eintritt, wo wir die Belohnungen und Strafen rein von der Sache selbst aus bestimmen lassen. Was dem Geschehenen an sich durchaus angemessen ist, kann gleichwohl verderbliche Wirkungen hervorbringen: die wohlverdiente Belohnung übermüthig machen, oder für fernere Bestrebungen erschlaffen und einschläfern, die wohlverdiente Strafe die Kraft zur Besserung lähmen ꝛc.*). Wie sehr es also auch im Allgemeinen zweckmäßig sein mag, den Strafen und Belohnungen stätig eine weitere Folge zu ertheilen**): so wird es doch einzelne Fälle geben, wo es besser ist, zu vergessen und zu vergeben, und also den rein objektiv bedingten Gang durch einsichtsvolles Eingreifen zu verändern.

Allerdings ist es nicht zu leugnen, daß sich alle diese Verhältnisse im späteren Leben mehr oder weniger in der-

*) M. vgl. hiezu Band I., S. 423.
**) Vgl. S. 555 f.

selben Art wiederfinden. Auch da werden Fleiß und guter Wille fast immer mit der Naturanlage zusammen, und nach Maßgabe dieser belohnt ꝛc. Aber das Leben hat der Belohnungen und Strafen mehrere; neben den auf alles zusammen gehenden finden sich auch solche, die auf jene allein gehen; und außerdem kann im späteren Leben die an solche Misverhältnisse geknüpfte Gefahr vermieden werden, indem man sie mit dem rechten Sinne auffaßt; dieser aber soll ja durch die Erziehung erst gebildet, und darf also nicht von ihr vorausgesetzt werden.

Fassen wir nun dies Alles zusammen: so ergiebt sich, daß die schon primär das Verhältniß zu den Mitschülern treffenden Belohnungen und Strafen überwiegend nur in den unteren Klassen anzuwenden sind, wo wir den Schülern die mehr ideale Auffassung der ersten Klasse noch nicht zumuthen können. In den oberen dagegen, und überhaupt, wo der Lehrer des vollen Vertrauens der Schüler sicher ist, wird es im Allgemeinen besser sein, daß das Objektive immer erst durch den Lehrer hindurchgeführt, und durch dessen tiefer dringende Einsicht modificirt (geläutert und ergänzt) werde. In den oberen Klassen also lasse man z. B. die Plätze nicht mehr mechanisch durch die beantworteten Fragen oder die Fehlerzahl bestimmen, sondern von der Gesammtheit der Lehrer, nach sorgfältiger Erwägung der vorliegenden Leistungen, und indem sie zugleich auf das sittliche Betragen und auf die von den Belohnungen und Strafen vorauszusehenden Folgen Rücksicht nehmen. In den unteren Klassen möchte die Bestimmung nach den äußerlichen Leistungen allerdings nicht zu vermeiden sein; nur seien auch da solche Belohnungen und Strafen daneben eingeführt, welche rein auf das Verdienst gestellt sind, und

demnach auch dem Unfähigeren zu Theil werden können, wenn er sich nach seinen schwachen Kräften anstrengt.

Um überdies das bezeichnete Vergleichungsverhältniß möglichst unschädlich zu machen, möchte besonders anzurathen sein, daß man den Belohnungen keinen ausschließenden Charakter gebe. Also man setze nicht etwa für die besseren Censuren eine bestimmte Zahl fest, über welche ihre Vertheilung nicht hinausgehn dürfe, und wo also die Erlangung durch den Einen der Erlangung durch den Anderen den Weg versperrt. Man vervielfältige die Aufseher- und Geschäftsstellen in dem Maße, daß sich niemand einbilden kann, vermöge ihrer einen großen Vorzug vor den anderen Schülern zu behaupten. Außerdem lasse sich auch hier der Lehrer eine gewisse freie Hand, die reinobjektive Bestimmung, wo er es für nöthig oder heilsam erkennt, zu unterbrechen *).

Auch durch die Betrachtung dieser Verhältnisse also wird es von Neuem bestätigt, daß es mit äußeren Einrichtungen für sich allein keineswegs gethan ist: daß vielmehr diese nicht ihren vollen Gewinn, oder gar Nachtheil bringen, wo nicht der Geist den Geist zu stimmen und zu leiten weiß **).

§. 153.

Unterricht in der Klasse.

Nachdem wir die regelnden Grundverhältnisse festgestellt haben, fügen wir noch einige ergänzende Bemerkungen hinzu

*) „Zuweilen wird in diesem Geschäft (der Aufseher) den besten Schülern der Klasse auch einer der minder regelmäßigen absichtlich beigesellt, um ihn durch diesen Auftrag desto mehr zu nöthigen, über sich selbst zu wachen, um des geäußerten Zutrauens nicht ganz, oder gar zu bald unwerth zu scheinen, und dann von seinem kleinen Amte abgesetzt zu werden". (Gedike's „Gesammelte Schulschriften", Band II., S. 31.)

**) Vgl. S. 538 ff. und Band I. S. 424.

in Hinsicht der einzelnen Einrichtungen. Diese können sich*) entweder auf das Lernen oder auf das Betragen beziehn; und untergeordnet die ersteren auf das Lernen in der Klasse oder auf den häuslichen Fleiß, die letzteren auf das Betragen gegen die Mitschüler oder auf das Betragen gegen die Lehrer. Wir betrachten diese verschiedenen Momente besonders, behalten uns jedoch vor, diese oder jene zusammenzufassen, wenn sich etwas als in gleich naher Beziehung zu denselben zeigen sollte. Ueberall haben wir vorzüglich nur das der Schule, in Angemessenheit zu den bezeichneten Grundverhältnissen**) Eigenthümliche hervorzuheben, um dadurch das früher über die Erziehungs- und Unterrichtsverhältnisse Festgestellte zu ergänzen.

Was also zuerst den Unterricht in der Klasse betrifft: so haben wir schon auf die Schwierigkeit aufmerksam gemacht, die sich für denselben daraus ergiebt, daß der Lehrer seine Aufmerksamkeit und Wirksamkeit unter die vielen Schüler theilen muß. Wo die Anzahl derselben sehr groß ist, wird dies stets ein Uebelstand bleiben, dem sich nur unvollkommen begegnen läßt. Keine Klasse sollte aus mehr als höchstens vierzig Schülern bestehn. Kann auch der Lehrer allenfalls eine größere Anzahl übersehn: so kann er dieselbe doch nicht ununterbrochen beleben, begeistigen, wie es der höhere Zweck der Schule erfodert; und dieser wird also in den Gegenständen wenigstens, wo dies Grundbedingung ist, und (was damit unmittelbar zusammenhängt) der gegenseitige Unterricht nicht oder doch nur unvollkommen anwendbar ist***), wesentlich unerfüllt

*) Vgl. S. 522 f.
**) M. vgl. oben S. 499 ff.
***) M. vgl. hiezu S. 288 f.

bleiben müssen. Wo dagegen jene Zahl nicht überschritten ist, wird ein gewandter Lehrer nicht nur die von jener Theilung drohenden Nachtheile beseitigen, sondern sogar die Vielheit der Schüler zu nicht unbedeutendem Vortheile wenden können.

In den unteren Klassen kommt es in dieser Hinsicht vorzüglich darauf an, fortwährend das regste Leben, die vollste Spannung zu erhalten. Schon äußerlich wirke der Lehrer hierauf dadurch hin, daß er sich selbst nach allen Seiten beweglich hinstellt: nicht an demselben Orte stehn oder sitzen bleibt, sondern sich, an den Bänken entlang oder durch die Bänke hindurchgehend, bald zu diesem bald zu jenem Schüler wendet: so daß keiner auch nur einen Augenblick vor einer Frage sicher ist, sondern stets gleichsam auf dem Sprunge sein muß, über den jedesmaligen Gegenstand des Unterrichtes Rede und Antwort zu geben. Auch wo etwas an die Tafel zu schreiben, zu zeichnen ꝛc. ist, rufe der Lehrer immer Andere hervor oder wenigstens auf zur Einhülfe, Verbesserung, Bestätigung; insbesondere (wo es gewöhnlich am wenigsten geschieht), wenn der Gegenstand selbst etwas Isolirendes hat, wie bei den mathematischen Erfindungen und Beweisen.

In den oberen Klassen würde ein so mannigfaltiges Fragen allerdings nicht zweckmäßig sein: der Unterricht erfodert hier seiner Natur nach mehr Sammlung und zusammenhängende Selbstthätigkeit. Die Schüler sollen überhaupt mehr aus sich selbst fortstreben, und also weniger einzeln aufgeregt werden; und dem muß das ganze Verfahren des Unterrichtes angemessen sein. Die Arbeiten müssen mehr im Großen getheilt werden: ein Einzelner längere Zeit hindurch interpretiren, oder ein wissenschaftliches Verhältniß entwik-

keln ꝛc. Aber doch werden sich auch hier manche Gelegenheiten finden, wo man Andere, und viele Andere zweckmäßig hinzuziehn kann. Besonders aber lasse man den Schülern die vollste Freiheit für ein freiwilliges Hinzutreten: muntere sie dazu auf, während jener Interpretation oder Entwickelung ihre Bemerkungen zu äußern, und den Vortrag des Anderen zu ergänzen nicht bloß durch Dasjenige, was sie darüber hinaus wissen, sondern auch, und noch weit mehr durch Das, was sie denken. In Hinsicht des Letzteren pflegen junge Leute gewöhnlich ein wenig scheu zu sein, und mit vollem Rechte, da doch die ersten Schritte, die sie im Denken thun, meistentheils mehr oder weniger unbehülflich ausfallen werden. Wir wollen daher auch keineswegs, daß der Lehrer rücksichtslos solche Aeußerungen begünstige: woraus nur zu leicht, im Ueberschlagen zum Entgegengesetzten, ein gewisser rücksichtsloser Leichtsinn der Beurtheilung hervorgeht. Aber in Hinsicht der Urtheile, deren Elemente vollständig innerhalb des Bereiches der Schüler liegen, muntere er allerdings dazu auf, ja mache daraus eine Art von Ehrenpunkt, und zeige sich nachsichtig gegen die dabei vorkommenden Fehlgriffe.

Wird nun hiedurch der Verlust abgewandt, der aus dem Zusammen-unterrichtet-werden Vieler entstehn könnte: so haben wir außerdem daraus so viel Gewinn als möglich zu ziehn. Ist eine falsche Antwort gegeben worden: so werde dieselbe nicht unmittelbar durch den Lehrer berichtigt; sondern dieser rufe andere Schüler auf, so daß das Richtige in gemeinsamem Suchen erworben wird. Ueberhaupt gewöhne er alle Schüler, stets gespannt zu sein für eine gegenseitige Kontrolle, so daß auch in dieser Beziehung fortwährend, nicht nur ein Unterricht durch den Lehrer, sondern

auch (und weit vielfacher, als bei dem sonst sogenannten) ein gegenseitiger Unterricht der Schüler durch einander Statt finde.

Aber nicht nur in der unmittelbaren Gegenwart und im Einzelnen, sondern auch mehr im Ganzen und für größere Zeitabschnitte wirkt die Vielheit der Schüler in manchen Beziehungen nachtheilig. Der Unterricht kann nicht so schnell vorwärts schreiten, als dies im Verhältniß zu den besonders Fähigen möglich, ja wünschenswerth wäre, und muß doch auf der anderen Seite nicht selten schneller fortgehn, als es dem Bedürfniß der besonders Unfähigen angemessen ist. Unstreitig nun haben wir darauf hinzuarbeiten, den Nachtheil, welcher aus diesem Verhältnisse hervorgeht, so gering als möglich zu machen; und dies führt uns aus einem anderen Gesichtspunkte zurück auf die Würdigung des Klassen- und des Fachsystemes *).

Ganz entschieden müssen wir uns aus diesem Gesichtspunkte zuerst gegen die alte Einrichtung erklären, nach welcher stets in bestimmten Zeiträumen die ganze Klasse auf einmal versetzt, oder zu einer höheren erklärt wurde. Bei dieser Einrichtung war es unstreitig unvermeidlich, daß ein großer Theil, wenigstens in einzelnen Fächern, unnöthig aufgehalten werden, ein eben so großer, und vielleicht dieselben Schüler, in anderen Fächern bedeutende Lücken behalten mußten; und indem sich das gleiche unzweckmäßige Verfahren immer wieder von Neuem wiederholte, wuchsen beiderlei Nachtheile nicht selten zu einer solchen Höhe an, daß dadurch der Erfolg des Unterrichtes durch und durch verdorben wurde.

---

*) M. vgl. oben S. 508 ff.

Die Versetzungen müssen demnach einzeln geschehn, und zwar, wie wir sogleich hinzusetzen können, wenigstens halbjährig möglich sein. Jährige Kursus einzurichten, möchte, da der Schulunterricht überhaupt noch einen kürzeren Athem hat, schwerlich irgendwo nöthig, und das in der letzten Zeit vielfach hervorgetretene Dringen darauf nur als eine Uebertreibung des lobenswerthen Bestrebens nach einer zusammenhängenden methodischen Abstufung anzusehn sein. Nur in Hinsicht der Mathematik allenfalls ließen sich gegründete Schwierigkeiten erheben, wenn sich der einer Klasse vorgesetzte Kursus nicht in zwei auf derselben Stufe liegende, von einander unabhängige Theile zerlegen ließe. Aber selbst in diesem Falle möchte es vielleicht gerathener sein, lieber in dem einen Halbjahre lauter Geometrie, in dem anderen lauter Algebra zu treiben: ein Verfahren, welches überdies auch sonst Manches für sich hat *).

Außerdem aber würden wir allerdings, um der bedeutenden Nachtheile willen, welche es mit sich führt, wegen des Zurückbleibens in einzelnen Fächern auch in anderen zurückgehalten, oder wegen der Fortschritte in diesen in jenen zu früh fortgeschoben zu werden, die Möglichkeit der Versetzung in einzelnen Fächern, und also, innerhalb gewisser Gränzen, das Fachsystem fodern müssen. Mit Recht hat man hiegegen eingewandt, die verschiedenen, auf gleicher Stufe liegenden (in derselben Klasse getriebenen) Unterrichtsgegenstände lägen keineswegs rein außer einander, müßten vielmehr, und gerade jeder in dieser Höhe der Auffassung, gegenseitig in einander eingreifen, wenn der höchste Erfolg des Unterrichtes erreicht werden solle. Wir geben

*) Man vergleiche hiezu das S. 71 f. Bemerkte.

gern zu, daß das Fachsystem von dieser Seite her, und vielleicht noch mehr von Seiten der verschiedenen Disciplin, welcher der verschiedenen Klassen zugleich angehörende Schüler unterliegt, manche Uebel mit sich führt. Aber diese möchten doch im Allgemeinen bei Weitem geringer sein, als die aus der strengen Durchführung des Klassensystemes hervorgehenden.

Wir wollen indeß keineswegs um dieser letzteren willen jene ersteren ganz zur Seite liegen lassen. Vielmehr müssen wir ihretwegen für das Fachsystem zwei Beschränkungen verlangen. Zuerst, daß dasselbe nicht zu sehr ausgedehnt werde, nicht zu weite Abstände der Klassen verstatte, in welchen ein Schüler zugleich sein kann (etwa in den alten Sprachen in Prima, in der Mathematik in Quarta, oder umgekehrt); und zweitens, daß eben deshalb besondere Einrichtungen getroffen werden, um den in einem einzelnen Fache Zurückbleibenden zu höherer Anstrengung darin aufzumuntern.

In Hinsicht des ersten Punktes möchte es zweckmäßig sein, neben den Klassen gewisse Bildungsstufen zu unterscheiden, innerhalb deren das Fachsystem sein Bestehn hätte. Zu jeder derselben würden zwei, höchstens drei Klassen mit einander zu vereinigen, und innerhalb dieser der Unterricht stets parallel zu legen, und so die Möglichkeit zu eröffnen sein, daß ein Schüler in verschiedenen Fächern zu verschiedenen Klassen gehören könnte; über diese hinaus aber müßte dies nicht der Fall sein, und also niemand zwei verschiedenen Bildungsstufen zugleich angehören können. Diese Einrichtung ist z. B. von Bernhardi im Friedrich-Werderschen Gymnasium zu Berlin ausgeführt worden, welches in drei solche Bildungsstufen getheilt war: Sexta und Quinta, Quarta und Tertia, Sekunda und Prima: so daß also wohl,

wer im Griechischen oder in der Mathematik noch in Quarta oder in Untertertia saß, im Lateinischen schon in Obertertia sein konnte, dort aber so lange warten mußte, bis er in Allem nach Sekunda versetzt zu werden fähig war, dann aber wieder in dem einen Fache schnell nach Prima rücken, in einem anderen in Sekunda zurückbleiben konnte *).

Auf den zweiten Punkt bezieht sich eine Anordnung von Gedike **), der in jeder Klasse zwei Abtheilungen eingerichtet, und dabei festgestellt hatte, daß niemand in der ersten Abtheilung einer Klasse sein könne, der noch in irgend einem anderen Fache in einer niederen Klasse säße. So wurde denn Demjenigen, welcher in einem Lieblingsfache so weit vorgeschritten war, daß er darin in die erste Abtheilung versetzt zu werden fähig gewesen wäre, gerade von diesem Lieblingsfache aus ein mächtiger Sporn gegeben, alle seine Kräfte für die übrigen Fächer anzustrengen.

§. 154.
Häusliche Arbeiten.

Die häuslichen Arbeiten sind unstreitig von hoher Wichtigkeit für den Zweck der Erziehung und des Unter-

*) Man vergleiche das Programm von 1812 (Schulordnung des Friedrichs-Gymnasiums), S. 33 ff. Bernhardi hatte von diesem Parallelismus die erste Bildungsstufe ausgenommen („weil die Erfahrung gelehrt hat, daß ein partielles Antheilnehmen der Sekundaner an dem Unterrichte in Prima, oder ein Zurückbleiben der Primaner in Sekunda eine große Disharmonie zur Folge hat, besonders in Hinsicht des Griechischen und der Mathematik"), und überdies den zweiten Cötus von Untertertia (indem dieser bestimmt sei, „diejenigen, welche von Privatanstalten kämen, und in einzelnen Objekten eines höheren Unterrichtes fähig, in anderen Objekten aber noch nicht befestigt sind, aufzunehmen und dem Gymnasium zu assimiliren" ꝛc.). — Diese Verhältnisse möchten wohl unter verschiedenen Umständen verschieden zu bestimmen sein.

**) Vgl. „Gesammelte Schulschriften", Band II., S. 17.

richtes, ja gewissermaßen von noch höherer, als der Unterricht in der Klasse selbst: indem dabei die Schüler mehr sich selber überlassen sind, und in Folge dessen sich weniger der Anfoderung entziehn können, Selbstthätigkeit zu entwickeln. Aus der Einsicht in dieses Verhältniß ergiebt sich sogleich die Nothwendigkeit, bei den häuslichen Arbeiten streng auf deren ausschließende Verfertigung durch die Schüler zu halten. Nichts ist verderblicher für die tiefere Begründung und die Selbstständigkeit der geistigen Bildung, als wenn der Schüler beständig einen Hauslehrer oder sonst jemand zur Seite hat, von dem er in allen Verlegenheiten sogleich Rath und Hülfe erhalten kann. Man hat neuerdings vielfach, und besonders in denjenigen Schulen, welche zugleich Erziehungsanstalten sind, um der Anfertigung der schriftlichen Arbeiten sicher zu sein, die Einrichtung getroffen, daß dieselben in bestimmten Stunden unter der Aufsicht eines Lehrers gemacht werden. Wir wollen diese Einrichtung nicht verwerfen: dieselbe hat Manches für sich; aber wenn sie sich heilsam erweisen soll: so muß der Lehrer eben nur Aufseher, aber nicht Nachhelfer sein. Der Zögling muß sich selbst helfen, für sich selbst denken und handeln lernen; muß dies so früh und in so ausgedehnter Uebung als möglich lernen; sonst wird er nur zu wahrscheinlich ein unselbstständiger Mensch werden, der sich überall nach einem Anderen umblickt, welcher für ihn denke und handle.

Haben wir nun, diesen Betrachtungen gemäß, die häuslichen Arbeiten als einen sehr wesentlichen Theil des Unterrichtes zu betrachten, und für welchen wir einen bedeutenden Raum innerhalb desselben in Anspruch nehmen müs-

sen *): so ist die erste Bedingung hiefür, daß die Kraft des Schülers nicht durch zu viele Unterrichtsstunden in Anspruch genommen werde, so daß derselbe ermattet und überdrüssig an die häuslichen Arbeiten geht. Hierüber sind auch von jeher die ausgezeichnetsten praktischen Pädagogen einstimmig gewesen, und es ist als ein sehr bedenklicher Rückschritt anzusehn, wenn man in den neuesten Zeiten wieder hier und dort die Schüler auf die bezeichnete Weise überladen hat. „Die Hauptsache bei einem studirenden Jünglinge (bemerkt hierüber ein gewiegter Schulmann) ist doch immer, daß er zum eigenen selbstthätigen Fleiße Zeit, Anlaß und Antrieb bekomme; und er kann nicht früh genug überzeugt werden, daß der Unterricht des Lehrers ihn bloß auf den Weg bringen soll, und daß es nun auf ihn selbst ankommt, nach Maßgabe seines Fleißes schnellere oder langsamere Schritte auf diesem Wege zu machen. In den Lektionen selbst verhält er sich leidend, und man muß daher möglichst dafür sorgen, seine Selbstthätigkeit in Bewegung zu setzen". Dies könne in größerer Ausdehnung und mit größerer Energie

*) Mit großem Interesse hat deshalb der Verfasser von einer in der Blochmannschen Erziehungsanstalt und dem mit derselben verbundenen Gymnasium getroffenen Einrichtung gelesen. Dort fällt seit einigen Jahren in jeder Woche, in welche kein Feiertag trifft, für die Zöglinge der drei obersten Gymnasialklassen auf einen ganzen Tag, für die der vierten auf einen Vormittag der Unterricht aus, und dieser unter den Wochentagen wechselnde freie Tag wird von den Schülern zur Verfertigung eigener freier Arbeiten verwendet: vier Wochen hinter einander zur Lektüre, zum Excerpiren, Uebersetzen und Rückübersetzen lateinischer und griechischer Schriftsteller, und eine Woche zu freien Arbeiten in der Mathematik, Alles unter Anleitung, steter Beaufsichtigung und sorgfältigster Durchsicht von Seiten der Lehrer. (Man vergleiche hierüber das S. 530 angeführte Programm.)

(fährt der Verfasser fort) nur durch Privatfleiß geschehn, wo die ganze Seele freier und leichter wirke; und es sei gewiß, daß eine einzige Stunde selbstthätigen Fleißes einen jungen Menschen weiter zu bringen im Stande sei, als zehn Lehrstunden, in denen er sich bloß wie eine Maschine verhalte, in die der Lehrer mit mühsamer Geduld Kenntnisse hineingieße, ohne sicher zu sein, ob sie nicht vielleicht in demselben Augenblicke, wie aus dem Faß der Danaiden, wieder hinausliefen. Der Verfasser trägt daher, als auf eine höchst wichtige Verbesserung, darauf an, bei allen Schulen die Zahl der täglichen Lehrstunden auf fünf herabzusetzen*).

Es bedarf kaum der Bemerkung, daß in den unteren Klassen noch wenig Privatfleiß gefodert werden kann, zu den oberen hin aber die Anfoderung desselben stätig zunehmen muß.

Die häuslichen Arbeiten können überhaupt in dreifacher Beziehung aufgegeben werden: zur Vorbereitung für die Lehrstunden, zur Wiederholung des in diesen Vorgetragenen und Geübten, und endlich zur Erweckung und Ausbildung der eigenen Produktionskraft.

Durch die Vorbereitung wird ein sicherer Grund gelegt für die Auffassung des Unterrichtes**): das neu Gebildete in Verbindung gesetzt und verschmolzen mit den schon, mehr oder weniger vielfach, als bleibender Besitz erworbenen inneren Anlagen oder Spuren. Diese Vorbereitung ist natürlich sehr verschieden bei verschiedenen Gegenständen. Für den Unterricht in den alten Sprachen wird der Schüler den Ab-

*) Vgl. Gedike's „Gesammelte Schulschriften", Theil I., S. 114 und 328.

**) M. vgl. hiezu S. 68 und 73.

Abschnitt, welcher aus einem Schriftsteller gelesen werden soll, vorher durchzulesen, sich mit den ihm unbekannten Wörtern und den historischen Notizen, die er selbst aufzufinden im Stande ist, bekannt, und sich zugleich vorläufig anschaulich zu machen haben, welche Schwierigkeiten die Auslegung dieses Abschnittes darbiete. Im mathematischen Unterrichte werden wir ihm am Schlusse jeder Stunde andeuten, was uns in der nächsten vorzüglich als Problem beschäftigen werde, und ihn auffodern, sich an diesem Probleme selbst zu versuchen. In den Naturwissenschaften werden wir ihm Selbstbeobachtungen, und wo die Sache unbedenklich ist, Selbstversuche als Aufgabe stellen ꝛc. Wer sich nicht vorbereitet hat, werde nicht aufgerufen: eine Strafe, durch welche der Lehrer, wenn er nur den rechten Accent darauf zu legen und ein gewisses point d'honneur dafür in der Klasse zu stiften weiß, auch den Trägsten zu einem mittelmäßigen Fleiße anzutreiben im Stande sein wird.

Bei der Wiederholung wird sich im Allgemeinen weniger Selbstthätigkeit zeigen können; aber dieselbe ist von der höchsten Wichtigkeit für die bleibende Aneignung, besonders in denjenigen Wissenschaften, die einen mehr positiven oder historischen Charakter an sich tragen*). Auch auf sie also halte der Lehrer mit der größten Strenge, und präge dies in seinem ganzen Unterrichtsverfahren aus, ohne sich dadurch abschrecken zu lassen, daß hiedurch für ihn manche Empfindung des Ueberdrusses und manche unangenehme Erfahrung herbeigeführt werden wird. Mit unnachlassender Consequenz (denn nur dadurch wird man für die Erreichung seiner Absicht die rechte Sicherheit gewinnen) lasse der Lehrer

*) M. vgl. S. 314 ff.

am Anfange jeder Stunde das in der vorigen Vorgetragene, Uebersetzte, Erklärte ꝛc. wiederholen. Bald zusammenhängend von Einem, bald von Mehreren, die er schnell nach einander aufruft, bald ganz kurz in einer allgemeinen Uebersicht, bald dieses oder jenes Einzelne ausführlicher. Denn vor Allem kommt es darauf an, daß die Schüler keine fest bleibende Manier im Voraus wissen und im Voraus bedenken können. Eben so werde auch die Wiederholung schriftlich auf mannigfach verschiedene Weise angestellt. Besonders haben wir hiefür schon früher eine sorgsame Uebersetzung der alten Klassiker empfohlen*). Aber mit dieser lasse man bald fortlaufende Commentare, bald mehr einzelne Erläuterungen, Kollektaneen ꝛc. verbinden. Für die historischen Wissenschaften können hiezu zum Theil auch die deutschen Ausarbeitungen benutzt werden. So kann sich schon der Wiederholung in vielfacher Art eine untergeordnete Selbstthätigkeit anschließen, durch welche diese Klasse von häuslichen Arbeiten stätig in die folgende übergeht. Wir haben schon darauf hingewiesen, wie sich der Lehrer in allen diesen Beziehungen die allerdings zuweilen lästige Aufgabe durch die Uebertragung an fähige Schüler erleichtern könne.

Die dritte Klasse wird gebildet durch diejenigen Arbeiten, welche darauf abzwecken, eigene Produktivität zu erregen und zu entwickeln. In Fortführung des bezeichneten stätigen Ueberganges wird diese bald mehr im Einzelnen und in engerem Anschließen an den ertheilten Unterricht, bald mehr im Großen und selbstständiger in Anspruch genommen. Jenes bei den historischen Ausarbeitungen, bei den auf die Anwendung mathematischer Sätze oder die Selbstauffindung von Beweisen

*) Vgl. S. 142 f.

sich beziehenden Aufgaben, oder wenn man die Schüler einzelne Abschnitte aus alten Schriftstellern für sich lesen läßt ꝛc.; dieses besonders bei denjenigen deutschen Ausarbeitungen, in welchen der Schüler Inhalt und Form zugleich aus sich selbst schöpfen soll*). Wir haben schon an mehreren Orten bemerkt, daß hiefür besondere Vorsicht und Sorgfalt von Seiten des Lehrers erfodert werde. Die Entwickelung der freien Produktivität ist, wie ein höchst wichtiger, so auch ein sehr zarter und leicht zu störender Proceß. Der Lehrer wird dazu aufmuntern, Muth machen, in dieser Beziehung anfangs auch mit dem Unvollkommenen zufrieden sein müssen; aber sich auch auf der anderen Seite davor hüten, daß er nicht durch zu große Nachsicht, oder gar durch unverständig gespendetes Lob Dünkel und Einbildung erzeuge**).

Die Ferien bieten Gelegenheit dar, alle diese verschiedenen Gattungen von Arbeiten in größerer Ausdehnung ausführen zu lassen. Dazu würden Uebersetzungen und Erklärungen von Schriftstellern, welche nicht in der Schule gelesen werden, gehören; Auszüge aus neueren Werken, die innerhalb des Bereiches der Schüler liegen, aber zugleich geeignet sind, dieselben mit irgend einer neuen Seite der Wissenschaft oder des Lebens bekannt machen; ferner das Durcharbeiten gewisser mathematischen Gebiete, die den in der Klasse entwickelten benachbart, und durch dieselben begründet sind ꝛc. Den Verreisenden würde man Tagebücher, mit genauerer Beobachtung und Beurtheilung des Gesehenen, auch wohl (in den oberen Klassen, und mit Vorsicht) ihrer selbst, als Aufgabe zu stellen haben.

Von besonderer Wichtigkeit ist die Verbesserung der

*) M. vgl. hiezu oben S. 361 ff.
**) Vgl. S. 367 ff.

Arbeiten. Ein gleichgültiges flüchtiges Ansehn derselben ertödtet bei den Schülern die Lust dazu (die conditio sine qua non für ihren wahrhaft bildenden Einfluß, namentlich bei den mehr selbstthätig produktiven), oder veranlaßt wohl gar zu Betrug. Allerdings wird der Lehrer nicht immer Alles mit der größten Genauigkeit selber durchsehn können. Aber von Zeit zu Zeit wenigstens thue er dies, und so, daß es jeder Schüler jedesmal erwarten kann; und für die übrigen Arbeiten benutze er auch hier den gegenseitigen Unterricht. So hatte Gedike*) die Einrichtung getroffen, daß in der ersten Klasse abwechselnd jede Woche etwa vier oder fünf ihre deutschen oder lateinischen Aufsätze mehrere Tage vor dem eigentlichen Termine abliefern mußten. Diese wurden dann Anderen zur häuslichen Beurtheilung mitgegeben, welche ihre allgemeinen und speciellen Erinnerungen, sowohl über die Gedanken als den Ausdruck, darunter schreiben, und mehr oder minder ausführlich mit Gründen belegen mußten. Bei den übrigen bezeichnete er während des mündlichen Vorlesens die getadelten Stellen mit besonderen Zeichen, und foderte bald die Verfasser, bald einen Anderen auf, die nöthigen Verbesserungen vorzuschlagen. Diese Verbesserungen mußten dann vom Verfasser selbst ausgeführt, und dabei, so weit er sich daran zu erinnern wußte, die Gründe angeführt werden.

Auch möchte es sehr zu empfehlen sein, den Schülern für die sorgsame Anfertigung der schriftlichen Arbeiten dadurch einen besonderen Antrieb zu ertheilen, daß man denselben eine längere Dauer giebt durch Aufbewahrung und spätere Rückkehr dazu. Was nur für den Augenblick gear-

*) Vgl. „Gesammelte Schulschriften", Theil I., S. 151.

beitet wird, wird flüchtig gearbeitet; der Träge, der Leichtsinnige, der des wahren Interesses daran Entbehrende hält sich an die Hoffnung, daß seine schlechte Arbeit werde übersehn, oder wenn dies nicht, doch bald wieder vergessen werden. Man lasse demnach (wie auch schon an mehreren Orten mit sehr heilsamem Erfolge eingeführt worden ist) am Ende jedes Viertel- oder Halbjahres sämmtliche währenddeß angefertigte schriftliche Arbeiten noch einmal abliefern, damit sie einer Revision der Lehrerkonferenz unterworfen werden.

Nicht nur schriftliche Arbeiten aber gebe man für die Zeit außer den Lehrstunden auf, sondern auch mündliche, um den Schüler an ein zusammenhängendes Nachdenken, auch ohne daß er die Feder in der Hand hat, zu gewöhnen. Doch hierüber haben wir schon früher*) das Nöthige beigebracht.

§. 155.
Prüfungen.

Wir heben die Prüfungen für eine besondere Betrachtung hervor, da sie ja im Allgemeinen gleichmäßig durch mündliche Fragen und Antworten und durch schriftliche Arbeiten geschehn. Ihre Bestimmung ist, eine Kontrolle über die Wirkung des Unterrichtes zu gewähren. Insofern finden dieselben ganz im Einzelnen gewissermaßen fortwährend Statt; und wir können sie in größerer Ausdehnung und Ausbildung beliebig eintreten lassen: entweder gelegentlich oder in bestimmten Zeiträumen, etwa am Schlusse jedes Monates**). Den allgemeinen Gesichtspunkt hiefür haben

*) Vgl. S. 91 ff.

**) Man vergleiche die S. 516 angeführte Einrichtung.

wir schon angegeben. Je jünger das Kind ist: desto mehr bedarf es der äußeren Anregung durch dieses Mittel, wie durch andere ähnliche; und so werden wir sie denn in den unteren Klassen häufiger, in den oberen seltener, aber dafür in größerem Umfange und tiefer gehend anzustellen haben.

Die allgemeinsten und umfassendsten Prüfungen, die gewöhnlich in jedem Jahre einmal angestellten öffentlichen, sind nicht sowohl bestimmt, die Fortschritte der einzelnen Schüler, als die ganze Unterrichtsweise und den Geist der Schule darzulegen. Sie sollen in dieser Hinsicht zu einer Art von Beruhigung dienen für die Aeltern und Angehörigen der der Schule anvertrauten Kinder, so wie überhaupt für Diejenigen unter dem Publikum, welche sich für die große Aufgabe des öffentlichen Unterrichtes und der öffentlichen Erziehung interessiren. Zur Förderung der Schüler möchten sie höchstens von Seiten der darauf gerichteten Erwartung und Spannung beitragen können, wo die Lehrer dieselben auf die rechte Weise auszubilden wissen. In beiden Beziehungen ist es von Wichtigkeit, daß zugleich auch schriftliche Arbeiten ausgelegt werden; und besonders möchte die Erwartung hievon in mancherlei Beziehungen fruchtbar benutzt werden können. Daß für die mündlichen Prüfungen keinerlei Vorbereitungen oder gar Einübungen Statt finden dürfen, versteht sich von selbst; und in dieser Hinsicht hat die Sitte viel für sich, den Gegenstand der Prüfung aus dem während des verflossenen Jahres Vorgetragenen durch einen der Zuhörer auswählen zu lassen*). Nur für das ordnungsmäßige, anständige äußere Auftreten

*) Man vergleiche die Vertheidigung dieser Sitte gegen einige dagegen vorgebrachte Einwendungen in Gedike's „Gesammelten Schulschriften", Theil II., S. 101 ff.

und Antworten der Schüler möchte man eine gewisse Einübung wünschen, die aber auch fortwährend getrieben werden könnte und müßte.

Für den eigentlichen Kenner, der mit tiefer gehendem Interesse zugleich eine tiefer gehende Einsicht und tiefer gehende Anfoderungen verbindet, möchte jedoch neben dieser öffentlichen Darstellung (wie zweckmäßig sie auch eingerichtet werden mag) jedenfalls noch eine andere nöthig sein: nämlich die auch schon hier und dort eingerichtete, daß die Schule eine Woche, oder auch nur eine halbe Woche hindurch ohne Weiteres jedem Besucher, der den Unterricht mit anhören will, offen steht, ohne daß, dem Wesentlichen nach, der gewöhnliche Fortgang der Lektionen unterbrochen oder verändert würde. Nur bei dieser Einrichtung ist es für den Außenstehenden möglich, ein gründliches Urtheil über eine Unterrichtsanstalt zu erwerben.

In Hinsicht der einzelnen Schüler sind vorzüglich zwei Arten der Prüfungen von Wichtigkeit: die Versetzungsprüfungen und die Prüfungen bei'm Abgange von der Schule oder die Maturitätsprüfungen.

Beide wären unstreitig nicht nöthig, wenn die Lehrer, wie es doch eigentlich sein sollte, eine vollständige Kenntniß von den Schülern, und zugleich ein volles Vertrauen bei diesen und bei den oberen Behörden besäßen*). Sie würden dann aus jener heraus ein bei Weitem begründeteres Urtheil

*) Auf jeden Fall ist das Verhältniß ungleich günstiger, als bei irgend welchen anderen Prüfungen. Während der Examinator bei diesen meistentheils die Examinanden zum ersten Male in seinem Leben, und auf wenige Stunden sieht, hat sie derselbe bei den Schulprüfungen eine lange Zeit hindurch täglich vor Augen gehabt; und es ist nur seine eigene Schuld, wenn er sie nicht kennen gelernt hat.

in jenen beiden Beziehungen fällen können, als es irgend eine Prüfung zu gewähren im Stande ist. Aber bei sehr zahlreichen Klassen (ein an so vielen Uebeln fruchtbares Verhältniß!) ist eine solche Kenntniß, und also ein solches Urtheil, kaum möglich; und überdies soll durch die Prüfung ein Zeugniß der Unpartheilichkeit dieses Urtheils gewonnen werden. Aber man vergesse nicht, daß dieser letztere Grund in vielen, ja (zur Ehre der Lehrer können wir es wohl annehmen) in den meisten Fällen von selbst wegfällt; und daß in der ersteren Beziehung die Prüfungen nur ein Surrogat sind, eine Ergänzung, welche ihre Bedeutung verliert, wo der Lehrer wirklich die erfoderliche Kenntniß von den Fähigkeiten und Fortschritten der Schüler besitzt, und auf welche daher auch kein Gewicht gelegt werden darf, wo sie zufällig mit dieser Kenntniß in Widerstreit tritt.

Schon bei den halbjährigen Versetzungsprüfungen ist dies von Wichtigkeit. Es ist eine durchgehende Erfahrung, daß die Prüfungsarbeiten größtentheils schlechter gerathen, als die sonstigen. Die Versetzung in eine höhere Klasse, ja auch nur in eine höhere Abtheilung, ist für den eifrigen Schüler eine Haupt- und Staatsaktion, auf welche sich sein Interesse, seine gespannte Erwartung vielleicht schon Monate lang ununterbrochen gerichtet hat, und bei der ihm also das Herz eben so schlagen wird, wie dem Erwachsenen bei seiner ersten öffentlichen Rede oder bei einer öffentlichen Wahl. Da nun eine solche Spannung auf verschiedene Individualitäten verschieden wirkt, und außerdem noch mancherlei andere Zufälligkeiten einfließen können: so wird es in jedem Falle zu wünschen sein, daß der Lehrer ein rektificirendes Urtheil daneben habe; und diesem gebührt, wo es wohl begründet ist, die erste Stimme.

Eben deshalb werden auch, obgleich es im Allgemeinen Jedem frei stehn muß, sich zu diesen Prüfungen zu melden (denn der Lehrer kann allerdings, besonders bei zahlreichen Klassen, diesen oder jenen, weniger laut sich Aeußernden übersehn), ausnahmsweise Einzelne besonders dazu aufgefodert werden müssen, welche sonst aus Blödigkeit zurückstehn würden.

Für die Maturitätsprüfungen tritt die Nothwendigkeit einer solchen Rektifikation unstreitig noch stärker hervor. Sie sind der erste Schritt, welchen der junge Mensch ins Leben macht, und an den überdies, besonders für die weniger Vermögenden, unmittelbar und mittelbar manche wichtige Folgen geknüpft sind. Der Schüler ist älter und ehrliebender geworden, meistentheils ohne in Hinsicht dieses Punktes muthiger geworden zu sein. Hier also wird man noch weniger auf die kleinen Zufälligkeiten, welche das Examen mit sich führt, und dagegen noch mehr auf das sonst begründete Urtheil Gewicht zu legen haben. Dies wird auch hier um so eher möglich sein, da ja die obersten Klassen selten so zahlreich sind, und sich das Abgehn-wollen wenigstens ein halbes Jahr voraus wissen läßt: wo es ja dann dem Lehrer nicht schwer werden wird, die Wenigen, auf welche es ankommt, genau kennen zu lernen.

Aus eben den Gründen möchte dem über die Reife zu fällenden Urtheile überhaupt eine Grundlage von größerer Ausdehnung zu geben sein: auch häusliche Probearbeiten damit in Verbindung zu setzen, um sich zu überzeugen, was der Schüler bei längerer, ungestörterer Ueberlegung zu leisten im Stande sei, und mit den jetzt gelieferten die häuslichen Arbeiten des ganzen letzten Jahres zu vergleichen. Ueberall müßte man überdies weniger auf einzelne Kleinigkeiten geben,

die ja so sehr von zufälligen Stimmungen ꝛc. abhängig sind: auf einzelne grammatikalische Fehler, oder auf das Schuldigbleiben einzelner Antworten*); vielmehr besonders die eigene geistige Produktivität berücksichtigen, die ja doch der hauptsächlichste Zweck alles Unterrichtes ist**), und welcher jetzt auf der Universität ein ausgedehnterer und freierer Spielraum geöffnet werden soll. Dies würde um so vollständiger geschehn können, wenn in der früher***) vorgeschlagenen Weise, das letzte Halbjahr ganz dem eigenen Arbeiten gewidmet würde.

Bei dieser Einrichtung würde allerdings die Kontrolle durch die höheren Behörden schwieriger, ja in manchen Beziehungen unmöglich werden. Aber es möchte sich sehr fragen, ob überhaupt das viele Kontrolliren nöthig und heilsam sei. Männern, welche bestimmt sind, für die höchste intellektuelle und moralische Bildung vorzubereiten, sollte man doch billig zutrauen, daß sie sich keiner Partheilichkeit, oder gar Betrügerei schuldig machen würden; und überdies hat man es mit einem Kollegium zu thun, wo also für jede Abweichung dieser Art die Einstimmung Aller erfodert würde. Endlich, wo wirklich die Absicht dazu vorhanden wäre,

---

*) Dies möchte man überhaupt den Examinatoren vor jeder Prüfung von Neuem zurufen, namentlich was das Detail in den historischen Wissenschaften und der Litteratur betrifft. „Denn oftmals (bemerkt hiezu sehr wahr ein bekannter Schulmann) kann man annehmen, daß der Examinator selbst erst kurz vorher solche Specialissima sich eingeprägt habe. Ich habe einst den großen Ernesti gegen einen seiner Mitexaminatoren, der sich jenes Fehlers schuldig machte, laut ausrufen hören: „Nun, das weiß ich selbst nicht". (Gurlitt's Schulschriften, Band II., S. 347).

**) M. vgl. hiezu oben S. 173 f.; auch S. 385.

***) Vgl. S. 254 ff.

möchten solche Partheilichkeiten und Betrügereien, wo sie nur mit einiger Geschicklichkeit ausgeführt würden, von den Kontrollirenden, die meistentheils unter der Last der Tabellen seufzen, schwerlich entdeckt werden können. Ein einziger unerwarteter und ungewohnter Besuch einer solchen Anstalt wird den Geist oder Ungeist derselben wirksamer, als alle Kontrollen dieser Art, zur Anschauung bringen.

Prüfungen in der bezeichneten Art aber sollten nicht nur mit den zur Universität Abgehenden, sondern mit Allen, welche die Schule verlassen, angestellt werden. In Hinsicht der Maturitätsprüfungen an höheren Bürgerschulen ist dies schon von Mehreren, selbst im Interesse des Ansehns dieser Schulen bei'm Publikum, verlangt worden. Aber auch für alle aus niederen Klassen Abgehenden würden solche Prüfungen als Sporn, als Aufmunterung, als Warnung vielfach heilsam wirken. Der Staat würde zwar in den freieren Lebensverhältnissen Keinen zwingen können und sollen, um solcher Zeugnisse willen den Einen vorzuziehn oder den Anderen zurückzuweisen; aber dies würde sehr bald von den Meisten von selbst geschehn. In manchen anderen Verhältnissen würde man allerdings den Unfähigeren ganz allgemein einen Riegel vorschieben können. Eine völlige Unbeschränktheit in dieser Hinsicht ist, bei dem höheren Standpunkte unserer Bildung, eine Art von Grausamkeit, meistentheils auch gegen Diejenigen selbst, die man unkundig und ungeschickt in das Leben eintreten läßt, und auf jeden Fall gegen das Publikum, welches keineswegs überall, wie man wohl gemeint hat, selber renommistische Prahlerei von wohlbegründeter Kenntniß und Geschicklichkeit zu unterscheiden im Stande ist. Eine mit Einsicht geführte Kontrolle hierüber von Seiten des Staates hat in den letzten Jahrzehen-

den immer mehr und mehr Ausdehnung gewonnen; und es läßt sich erwarten, daß sich auch die Gränzen, in welchen sie jetzt ausgeübt wird, noch bedeutend erweitern werden*).

§. 156.

Verhältnisse der Schüler unter sich und zu den Lehrern.

Bezogen sich die bisher betrachteten Verhältnisse zunächst und überwiegend auf den Unterricht: so beziehn sich die beiden hier zusammengefaßten zunächst und überwiegend auf die Erziehung. Wir können uns deshalb auch hier fast durchaus auf frühere Erörterungen berufen, und haben nur wenige, eigenthümlich durch die Verhältnisse der Schule bedingte Momente ergänzend nachzuholen.

Die Schüler sind keine lernenden Maschinen: sie sind Menschen, neben dem lernenden Geiste mit Gemüth und Charakter ausgestattet; und so werden sich denn unter ihnen mancherlei Anziehungs- und Abstoßungskräfte geltend machen, und überhaupt im Kleinen alle socialen und antisocialen Motive in Thätigkeit gesetzt werden. Schon in den Familienverhältnissen, ungeachtet ihrer Enge und der überwiegenden Gleichartigkeit der Neigungen bei ihren Mitgliedern sind,

---

*) Bekanntlich, und mit vollem Rechte, muß sich jetzt in Preußen Jeder, der die Universität beziehn will, dem Maturitätsexamen unterwerfen, auch wer sich ganz in Privatverhältnissen für dieselbe gebildet hat. Und doch sagt noch Gedike, von welchem die erste Einrichtung einer solchen Prüfung mit ausgegangen war, im Jahre 1789 entschuldigend: „Dieses Examen hat zwar nicht den Erfolg, daß irgend einem noch unreif zur Universität befundenen Jünglinge die Besuchung derselben verboten wird, als welches allerdings eine zu harte Beschränkung der bürgerlichen Freiheit sein würde ꝛc." (!)

aus mannigfachen Gründen, Differenzen und Reibungen nicht zu vermeiden*). In der Schule aber finden sich alle dieselben bedingenden Elemente sehr vervielfacht wieder, und es wäre demnach thöricht, wenn wir uns ihre gänzliche Unterdrückung zum Ziele setzen wollten**). Ueberdies sind eben diese Differenzen und Reibungen ein höchst wichtiges Moment für die Erziehung, ja das einzige, welches die Schule mit voller Sicherheit in ihrem Bereiche hat. Man gestatte daher innerhalb der durch die Zwecke des Unterrichtes und der moralischen Bildung gezogenen Schranken so viele Freiheit als möglich; und sorge nur, daß dieselbe die rechte Richtung nehme, und der Schüler, bei dieser freien Bewegung, gleichwohl früh lerne, dem Gesetze sich zu beugen und strengen Gehorsam zu leisten***).

Vor Allem dulde man keinen Pennalismus, keine Tyrannei der älteren und stärkeren Schüler über die jüngeren und schwächeren. Auch diese, wenn gleich viele Bosheiten und Grausamkeiten von ihnen ausgehn, entspringen keineswegs etwa aus einer angeborenen Bosheit und Grausamkeit; aber sie können zur Bosheit führen, und noch mehr in den jüngeren Schülern, welchen dadurch nicht selten das ganze Leben verbittert wird, entweder (bei mehr passi-

*) Vgl. Band I., S. 344 f.

**) „Die Zänkereien und kleinen Schlägereien sind nicht unterdrückt; und bei Knaben sie unterdrücken wollen, heißt entweder sie in immerwährender Furcht halten, die stärker wirkt als der jugendliche Affekt, oder aber verlangen, daß Knaben räsonniren, Worte messen und entfernte Folgen sollen vermeiden lernen. Es ist schon immer etwas geschehn, wenn gleich nach dem Vorgange beide Partheien versöhnt zum Inspektor gehn, und bitten, es für Scherz zu halten ꝛc." (Meierotto in einem Berichte; vgl. dessen Leben von Brunn, S. 215.)

***) Man vergleiche hiezu oben S. 503 f. u. 538 u. Band I., S. 499 ff.

ven Charakteren) eine gewisse Niedergedrücktheit der Gemüthsstimmung, oder (bei mehr aktiven) Bitterkeit und tückisches Entgegenwirken begründen*). Außer den am bezeichneten Orte angeführten allgemeinen Gründen wirkt hiezu besonders ein gewisser Ehrtrieb, und ein gewissermaßen wohl begründeter mit; daher sich auch der Pennalismus am häufigsten in solchen Anstalten ausbildet, in denen Alle einer gleichen, unverständigen Beschränkung unterworfen sind, für die sich dann die älteren Schüler an den jüngeren schadlos halten wollen. Sonach ist es denn keine besonders schwierige Aufgabe, denselben zu verhüten. Man befriedige jenen Ehrtrieb, indem man den Mitgliedern der oberen Klassen gewisse Vorzüge und Exemtionen zutheilt; und man mache dieses Zugeständniß zugleich abhängig von ihrem guten Betragen gegen die Mitglieder der unteren Klassen. So wird sich unter ihnen ein Gemeingeist bilden, vermöge dessen Jeder nicht nur sich selbst, sondern auch alle Uebrigen bewacht, damit nicht durch die Schuld Einiger die ganze Klasse dieser Vorzüge verlustig gehe, oder auch nur die Schande habe, einzelne derselben beraubte Mitglieder unter sich dulden zu müssen. Man gebe überdies jenem Ehrtriebe die Richtung auf die Bildung und den Schutz der weniger Vorgeschritte-

---

*) „Schließlich muß ich anmerken, daß ich im ganzen ersten Jahre meines Studentenlebens noch von ängstlichen Träumen geplagt worden bin, welche mein qualvoller Zustand in der Pforte hervorbrachte. Meine Phantasie stellte mir die Schreckbilder aus diesem Zeitraum beständig vor Augen; und sie waren so lebhaft, daß ich des Nachts nichts Anderes sah und dachte, als Primaner und Inspektoren, und vergessene Hymnen, und verschlafene Zeit des Gebets, und Ohrfeigen, und Drohungen heimlicher Rache wegen Pfeifenjungenverdacht" ꝛc. (Fr. Bahrdt's Geschichte seines Lebens ꝛc., Theil I., S. 127).

nen und Schwachen: lasse diesen durch die weiter Vorgeschrittenen Unterricht und Nachhülfe ertheilen, ja mache die letzteren für den Fleiß und das Betragen der Anderen verantwortlich*). So wird man zwischen den oberen und unteren Klassen ein schönes Verhältniß der intellektuellen und moralischen Fürsorge (die zugleich immer mit Wohlwollen und Liebe begleitet ist) auf der einen, und der Dankbarkeit und Hochachtung auf der anderen Seite begründen. Für die innerhalb derselben Klasse Sitzenden werden hiezu die Aufseherstellen dienen können: wobei man nur Sorge tragen muß, zu disciplinarischen Aufsehern Solche zu wählen, die auch von Seiten ihres Charakters sich auszeichnen und bei den Uebrigen in Ansehn stehn. Sonst wird man bei diesen letzteren das Gegentheil wirken, und für die Aufseher selbst eine Art von Hölle herbeiführen. Auch haben wir schon anempfohlen, daß man, um eine anmaßende Selbsterhebung der Einen, und eine niederdrückende Kränkung der Anderen zu vermeiden, und überdies das belebende Princip dieser Einrichtung so allgemein als möglich zu machen, recht viele daran Theil nehmen lasse.

Mehr im Einzelnen ist besonders die erste Aufnahme in die Anstalt von großer Wichtigkeit. Wie in so vielen anderen Lagen des Lebens, entscheiden auch hier oft die ersten Schritte über Alles: nicht nur über das Verhältniß zu den übrigen Schülern, sondern auch, in Folge der dadurch begründeten Stimmung, über das Verhältniß zu den Lehrern, über die Aufmerksamkeit und über den Fleiß. Der Direktor muß daher in dieser Beziehung große Vorsicht anwenden; so viel als möglich schon vorher von dem Charakter des

*) Man vergleiche hiezu das Band I., S. 371 Beigebrachte.

Schülers in Erfahrung zu bringen suchen, oder wenigstens denselben und die Art, wie sich die Uebrigen zu dem Neueingetretenen stellen, sogleich genau beobachten, und wo es nöthig ist, unterstützend, regelnd, beschwichtigend eingreifen*).

Das Verhältniß zwischen Schülern und Lehrern bildet so sehr den Mittelpunkt der ganzen uns vorliegenden Aufgabe, daß es uns im Grunde fortwährend beschäftigt hat, und daher kaum noch etwas hinzuzusetzen ist. Wie sich der Lehrer dem Schüler in intellektueller Beziehung als Ideal und Zielpunkt darstellen soll: so soll er ihm in moralischer Beziehung unbedingte Achtung einflößen durch seinen Eifer, durch seine Liebe zur Wissenschaft, zu seinem Be-

*) Besonders nöthig ist dies in Erziehungsanstalten und bei Solchen, welche aus verwöhnenden häuslichen Verhältnissen in dieselben eintreten. Der Dr. Drury, Vorsteher der Schule zu Harrow, in welche Byron zur Erziehung gegeben wurde, als ein sehr vernachlässigter Knabe, und dabei überaus blöde, aber „Geist im Auge", suchte denselben zuerst an einen älteren Knaben anzuschließen, um ihn an die Umgebungen und das System der Schule zu gewöhnen. Aber sein stolzer Sinn wurde bald verletzt, indem er von den Fortschritten der anderen Schüler, die zum Theil jünger als er waren, hörte, und sich vor der Demüthigung, tiefer als sie gesetzt zu werden, fürchtete. Drury beruhigte ihn durch die Versicherung, daß er nicht eher einen Platz erhalten solle, bis er sich durch Fleiß in den Stand gesetzt hätte, es denen von seinem Alter gleich zu thun. So wurde das gute Vernehmen mit seinen Mitschülern erhalten, obgleich er sich in der ersten Zeit noch immer aus Blödigkeit unbehaglich fühlte. Ueberhaupt aber überzeugte sich Drury bald, daß er zu den Charakteren gehöre, welche weit eher durch einen seidenen Faden, als durch einen Strick zu dem Punkte, an welchen man sie hin haben will, geleitet werden können; und indem er ihn dem angemessen behandelte, erwarb er sich seine Hochachtung in dem Maße, daß sie auch später, selbst in den Tagen seines höchsten Glanzes und seiner höchsten Verfeindung mit der Welt, nie aufhörte. Byron's Leben von Thom. Moore.

Berufe und zu den Schülern, durch strenge Unpartheilichkeit und Gerechtigkeit. In früheren Jahren wird es allerdings in manchen Beziehungen wünschenswerth und dabei möglich sein, daß der Schüler den Lehrer für fehlerfrei und untrüglich halte, in späteren Jahren aber ist dies weder möglich noch nöthig; und der Lehrer, welcher es dennoch darauf anlegt, den Schein davon zu retten, wird gewiß früher oder später den Schülern lächerlich werden. Vielmehr wird ein offenes Geständniß des Nicht-wissens und des Fehlgegriffenhabens mehr vielleicht als irgend etwas Anderes zur Befestigung der Hochachtung gegen den Lehrer beitragen*).

Außerdem kommt es vorzüglich darauf an, daß der Lehrer sein Betragen gegen die Schüler ohne Künstelei nach Maßgabe ihres Fleißes, ihrer Fortschritte im Wissen und ihrer Charakterbildung gehörig abzustufen wisse. Nichts verletzt mehr, als wenn sich der reifende Jüngling noch wie einen Knaben behandelt sieht, und nichts erwirbt sicherer Zuneigung und Vertrauen, als wenn das Betragen des Lehrers gegen ihn mit seiner Fortbildung gleichen Schritt hält, oder auch wohl derselben um einen Schritt voraus

*) „Ich habe mich in meinen Lehrstunden nie geschämt, mich, wo ich geirrt, auch von meinen Schülern zurechtweisen zu lassen; noch weniger, wenn ich auf diese oder jene Frage nicht zu antworten wußte, geradehin meine Unwissenheit zu gestehn, und allenfalls in einer der folgenden Lehrstunden über den zweifelhaften Punkt Auskunft zu versprechen. Und so, denke ich, sollte jeder Schulmann verfahren, und nie verlangen, für ein Orakel gehalten zu werden, und also weder eine Frage mit einem gebieterischen: „das gehört nicht hieher!“ zurückweisen, noch sich orakelmäßig mit unbestimmten, zweideutigen Anworten helfen. Junge Leute sind nirgends scharfsichtiger, als wenn es darauf ankommt, Blößen ihrer Lehrer zu bemerken; und sie sind um so scharfsichtiger, je mehr die Lehrer die Blöße zu verbergen suchen. Der Schulmann muß allerdings viel wissen, aber er

ist. In den höheren Klassen also wird der Lehrer dem Schüler immer mehr und mehr Freiheit zu lassen, immer mehr und mehr Vertrauen zu zeigen, sich immer mehr und mehr auf den Fuß der Gleichheit mit ihm zu setzen haben, jedoch ohne sich demselben je vollkommen gleich zu stellen*).

So bereitet sich allmälich die Zeit vor, wo der Lehrer den Schüler aus seinem Unterrichte hinaus in das Leben entlassen soll. Aber es ist in den mannigfachsten Beziehungen sehr zu wünschen, daß dieses Entlassen keine völlige Trennung ihres Verhältnisses zu einander mit sich führe; daß der Lehrer dem Schüler auch später noch als ein erfahrener Freund zur Seite stehe, welcher ihm freilich nicht mehr durch das Gesetz übergeordnet ist, und sich nicht mehr aufdrängt, aber dem sich der Schüler freiwillig unterordnet, und dessen Rath er gern sucht. Für die Fortsetzung der Erziehung hat der Jüngling die Aeltern, denen er dankbar verpflichtet ist, oder wer sonst deren Stelle vertritt; für die fortgehende Leitung des Unterrichtes hat er in der Mehrzahl der Fälle Keinen (denn die Aeltern haben ja meisten-

schäme sich nicht zu gestehn, daß er sehr Vieles nicht wisse. Dies ist der einzige und sicherste Weg, sich Zutrauen und Achtung zu erwerben" (Gedike's Gesammelte Schulschriften, Theil I., S. 409). — „Sehr sorgfältig hüte sich der Lehrer vor ungegründetem Tadel; sonst erbittert er. Wäre dies doch einmal geschehn, so scheue er sich nicht, den unvorsätzlich ungerechten Tadel zurückzunehmen, eine Art von Ehrenerklärung zu geben. Dies wird ihm, weit entfernt, ihm in seinen Ansehn zu schaden, vielmehr die Zuneigung seiner Schüler in hohem Grade erwerben. Gerade die Lehrer, die alle ihre Aussprüche als Orakel und unwiderrufliche Sentenzen angesehn wissen wollen, haben gemeiniglich das wenigste Ansehn: denn an wirkliche Zuneigung und Liebe für einen solchen stets auf dem Dreifuße sitzenden Orakelmann ist nicht zu denken." (Vgl. ebendas. S. 73 f.)

*) M. vgl. das Band I., S. 521 ff. hierüber Bemerkte.

theils nicht die erfoderlichen Kenntnisse, um ihm darin beizustehn), ist ganz seinem eigenen unerfahrenen und ungeübten Urtheile überlassen, da ihn nur zu häufig eine falsche Scham abhält, den ihm fremden Universitätslehrer deshalb um seinen Rath zu bitten. Außerdem aber übt über Diejenigen, welche die Wissenschaft wahrhaft lieb gewonnen haben, oft auch in Hinsicht der moralischen Leitung der Lehrer eine größere Macht aus, als selbst die Aeltern und die sonstigen väterlichen Freunde; und so eröffnet sich auch in dieser Beziehung für Jenen eine ausgedehnte heilbringende Wirksamkeit, wenn er die letzten Gymnasialjahre für deren Begründung zu benutzen weiß. Die allgemeineren Vorschriften hiefür haben wir schon an mehreren Orten mitgetheilt; speciellere lassen sich kaum aufstellen, da gerade dieses Verhältniß die genaueste Rücksicht auf die sich jetzt bestimmter ausprägende Individualität erfodert. Aber nur wenn diese weiter hinausreichende Verbindung gestiftet ist, kann der Lehrer in Wahrheit seinen Unterricht für vollendet halten, und mit voller Sicherheit, daß derselbe auch für das Leben Frucht bringen werde, den Zögling von sich scheiden sehn.

In der Verlags-Handlung sind auch folgende Werke erschienen:

Beneke, Dr. F. E., Erfahrungsseelenlehre als Grundlage alles Wissens in ihren Hauptzügen. 8. 1820. 25 sgr.

— — Grundlegung zur Physik der Sitten, ein Gegenstück zu Kant's Grundlegung zur Metaphysik der Sitten, mit einem Anhange über das Wesen und die Erkenntnißgrenzen der Vernunft. gr. 8. 1822. 1 rtlr. 25 sgr.

— — neue Grundlegung zur Metaphysik, als Programm zu seinen Vorlesungen über Logik und Metaphysik. gr. 8. 1822. geh. 5 sgr.

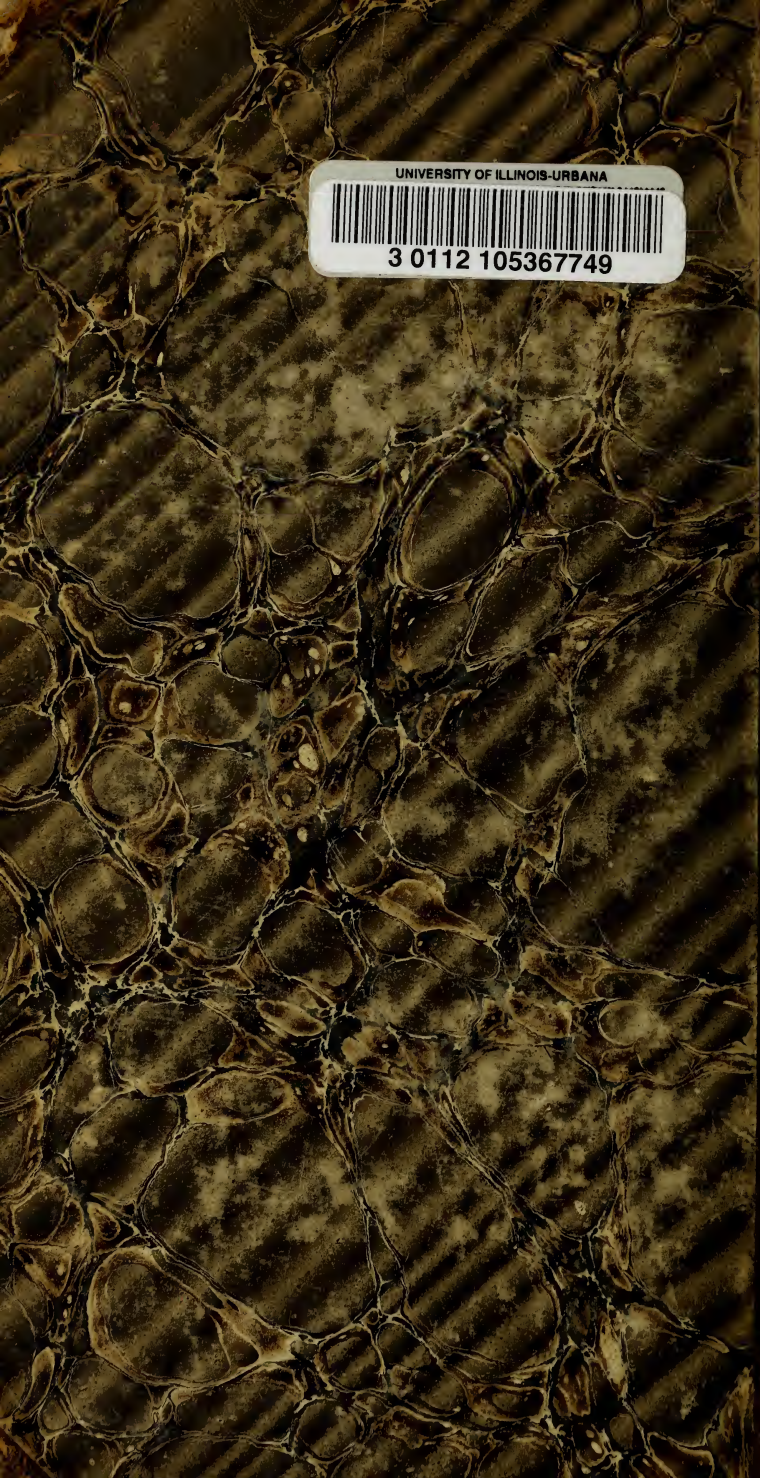
— — Kant und die philosophische Aufgabe unserer Zeit. Eine Jubeldenkschrift auf die Kritik der reinen Vernunft. gr. 8. 1832. broch. 22½ sgr.

— — Lehrbuch der Logik als Kunstlehre des Denkens. gr. 8. 1832. 1 rtlr. 5 sgr.

— — Lehrbuch der Psychologie. gr. 8. 1833. 1 rtlr. 15 sgr.

— — Die Philosophie in ihrem Verhältnisse zu Erfahrung, zur Spekulation und zum Leben. gr. 8. 1833. brosch. 25 sgr.

— — Erziehungs- und Unterrichtslehre. 1ster Band (Erziehungslehre). gr. 8. 1835. 2 rtlr. 15 sgr.


UNIVERSITY OF ILLINOIS-URBANA
3 0112 105367749